

Université de Montréal

Le travail des éducatrices en garde scolaire

par Philippe Caron

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de M.A.
en éducation comparée et fondements de l'éducation

Octobre 2016

© Philippe Caron, 2016

Résumé

Au Québec, la démocratisation du système scolaire et l'élargissement du parentage dans la sphère publique ont contribué à l'institutionnalisation de la garde des enfants d'âge scolaire. Cette recherche de type qualitative s'intéresse aux services de garde en milieu scolaire, plus particulièrement au travail des éducatrices. Elle décrit la nature de ce travail, les rôles, les missions, leurs conditions de travail et leur pratique dans un contexte où les exigences du milieu scolaire et celles des parents s'imposent. La recherche aborde les relations de travail des éducatrices en garde scolaire ainsi que leur identité professionnelle. Cette recherche exploratoire, axée sur le discours, a été réalisée auprès de dix-huit éducatrices issues de onze services de garde de la province du Québec. Elle montre que la professionnalisation véhiculée par la documentation, caractérisée par des objectifs et des théories du développement de l'enfant, est contrainte par des conditions de travail précaires et un manque de reconnaissance palpable. La recherche montre aussi que les éducatrices jouent un rôle de socialisation important auprès des enfants, témoignant de l'extension du rôle social de l'école. D'autre part, la relation étroite que les éducatrices entretiennent avec les enfants et leurs parents contribue à la liaison des milieux scolaire et familial. Les résultats montrent que les parents semblent conscients et reconnaissants de l'implication éducative des éducatrices en garde scolaire. De façon générale, l'éducatrice et le parent partagent harmonieusement les responsabilités, mieux que l'éducatrice et l'enseignante. De fait, bien que le travail en garde scolaire soit appelé à prendre une forme « pédagogique », l'instruction demeure l'adage des enseignantes. Si leur travail est socialement perçu comme un emploi de surveillance, un travail féminin associé au *care*, il ne demeure pas moins que leur contribution auprès des enfants soit majeure et mérite une attention particulière.

Mots-clés : éducatrice à l'enfance, service de garde en milieu scolaire, travail éducatif, socialisation, parentage, travail du *care*, professionnalisation.

Abstract

In the Province of Québec, the democratization of the school system and the expansion of parenting in the public land have contributed to the institutionalization of school-based child care. This qualitative research found interest in those school-age child care programs, particularly the work of educators. It describes the nature of work, roles, missions, working conditions and practices, influenced by school and family. The research depicts professional identity of educators and relationship with school agents and parents. This exploratory research has its source in the speeches of eighteen educators from eleven school-based services in the Province of Québec. The research shows that the professionalization conveyed by literature and characterized by norms and theories about child development, is constrained by a precarious work situation and a too few recognition from school actors. Research also shows that school-age child care educators play a big part of child socialization's. This is reflecting the growth of the social role of school. Moreover, the close relationship of educators with children and their parents contributes to connect both school's and family's backgrounds. Results show that parents are well aware of school-based child care educator's involvement. Generally, educators easily share responsibilities with them, more than with school's actors. In fact, the educator's work in school-based child care centers leans towards "scholar" form. Nonetheless, it remains that teachers have a stranglehold on instruction. However, the educator's work in school-based child care centers is socially perceived as a monitoring job, a women's job, a care vocation, it remains that their contribution is sizeable and deserves a special attention.

Keywords: school-age child care educator, school-based child care, educational work, socialisation, parenting, caring, professionalization.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vii
Liste des sigles et acronymes.....	viii
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
1. Problématique	2
1.1 Historique des services de garde en milieu scolaire	3
1.1.1 La conciliation travail-famille.....	4
1.1.2 L’institutionnalisation des SGMS.....	6
1.1.3 La croissance des SGMS	8
1.1.4 La consolidation des SGMS.....	9
1.2 Les grands phénomènes sociaux en amont des SGMS	12
1.2.1 La démocratisation de l’éducation	12
1.2.2 L’élargissement du parentage	14
1.2.3 La division sexuelle du travail	15
1.2.4 La technicisation du travail éducatif.....	16
2. Objet de recherche	18
2.1 La garde des enfants d’âge scolaire au Québec	18
2.1.1 Les services de garde en milieu scolaire.....	19
2.1.2 Les autres modes de garde	19
2.2 La garde des enfants d’âge scolaire au Canada	21
2.3 La garde des enfants d’âge scolaire aux États-Unis.....	22
2.4 Définition du travail des éducatrices en SGMS	24
2.4.1 Le personnel des SGMS.....	25
2.4.2 Le travail prescrit	27
2.5 Recension des écrits.....	29
2.5.1 La division du travail éducatif	34
2.5.2 Les compétences réflexives du personnel des SACC.....	36
2.5.3 Le savoir d’expérience des éducatrices des SGMS	37
2.5.4 L’éthos du personnel éducateur des SGMS	39
2.6 Synthèse de l’objet de recherche.....	41

2.7 L'objectif de la recherche	43
2.7.1 Une étude considérant la complémentarité	43
2.7.2 Une étude concernant le parentage	44
2.7.3 Les questions de recherche	45
3. Méthodologie	47
3.1 Les considérations pratiques	47
3.2 La cueillette des données	49
3.2.1 Les participants à la recherche	50
3.2.2 Les écoles où travaillent les participants.	53
3.2.3 L'entretien individuel.....	56
3.2.4 Les circonstances des entretiens	58
3.3 Le traitement des données.....	59
3.3.1 Le codage	59
3.3.2 L'attribution des caractéristiques.....	60
3.4 L'analyse des données	61
3.4.1 La posture restitutive de l'analyse des données.....	61
3.5 Les considérations éthiques	61
4. Le travail des éducatrices des services de garde.....	63
4.1 La journée type d'une éducatrice.....	63
4.2 Les conditions de travail	69
5. Les relations de travail des éducatrices des SGMS	74
5.1 Les relations des éducatrices avec les enfants	74
5.2 Les relations des éducatrices avec leurs collègues des SGMS	77
5.3 Les relations des éducatrices avec les enseignantes	78
5.4 Les relations des éducatrices avec la direction	82
5.5 Les relations des éducatrices avec les autres membres du personnel de l'école.....	84
5.6 Les relations des éducatrices avec les parents	85
6. Le rôle des éducatrices des SGMS.....	89
6.1 La gestion d'un groupe d'enfants	89
6.2 L'intervention auprès des parents	96
6.3 Le statut des éducatrices des SGMS	98
7. Les missions, les enjeux et les défis des SGMS	101
7.1 Les missions des services de garde en milieu scolaire	101
7.2 Les enjeux professionnels.....	103
7.3 Les enjeux sociaux.....	109
7.4 Les enjeux organisationnels.....	110
8. Synthèse et discussion des résultats.....	117
8.1 La synthèse des résultats	117

8.2 Les limites et les biais de la recherche	120
9. Conclusion	122
Références bibliographiques	124
Références juridiques	136
Annexe	137

Liste des tableaux

Tableau I.	Les participants à la recherche et les caractéristiques liées à leur emploi	52
Tableau II.	Les écoles où travaillent les participants et leurs caractéristiques.....	55

Liste des sigles et acronymes

AEC : Attestation d'études collégiales

AEP : Attestation d'études professionnelles

ASGEMSQ : Association des services de garde en milieu scolaire du Québec

CLGP : Comité de liaison des garderies populaires

CPE : Centre de la petite enfance

CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

CSN : Confédération des syndicats nationaux

CSQ : Centrale des syndicats du Québec

CSRHSGE : Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance

DEC : Diplôme d'études collégiales

DES : Diplôme d'études secondaires

EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FEESP : Fédération des employées et employés de services publics

FTQ : Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec

IMSE : Indice de milieu socioéconomique

ISFR : Seuil de faible revenu

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OSGE : Office des services de garde à l'enfance

PAER : *Program in afterschool education and Research*

SACC : *School-age child care* (Garderie pour les enfants d'âge scolaire)

SGMF : Services de garde en milieu familial

SGMS : Service de garde en milieu scolaire

TES : Technicien en éducation spécialisé

Pour Ludovic

Remerciements

Je suis profondément reconnaissant à l'égard des participants à la recherche qui ont pris le temps de partager leurs perspectives. Je remercie Maurice Tardif pour son travail de direction, pour sa confiance et sa passion scientifique. Je remercie ma famille et mes amis qui se sont intéressés à ce projet et qui m'ont encouragé. Enfin, je suis reconnaissant de l'inspiration que m'a insufflée Ariane, ma fiancée, qui m'a soutenu tout au long de cette quête heuristique.

Introduction

À l'intérieur des établissements d'éducation primaire du Québec évoluent depuis plusieurs décennies des services qui prennent en charge des élèves hors des heures de classe. Ces services de garde en milieu scolaire (SGMS) se distinguent des autres modes de garde existant en Amérique du Nord par leur institutionnalisation et leur intégration aux établissements scolaires. Leur fréquentation s'est accrue pour recevoir aujourd'hui plus de la moitié des enfants québécois. Notre recherche s'intéresse à ces organisations, particulièrement au travail des éducatrices à l'enfance. Une étude des écrits et des entretiens auprès des acteurs du milieu nous ont permis de tracer un portrait du travail des éducatrices en garde scolaire.

Nous exposerons d'abord, dans le premier chapitre, l'historique de l'institutionnalisation de la garde scolaire et décrirons certains phénomènes qui ont façonné l'évolution des SGMS. Ce premier regard sur la situation de la garde scolaire au Québec orientera notre questionnement. Il nous permettra de fixer les directions générales de la recherche. Lors du deuxième chapitre, nous délimiterons l'objet de notre recherche grâce à la documentation existante. Nous soulignerons aussi des éléments du contexte qui nous semblent problématiques et qui en justifient la quête. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche. Nous y traiterons des considérations théoriques guidant notre recherche et décrirons la cueillette, le traitement et l'analyse des données. Les quatre chapitres suivants présenteront les résultats de recherche ainsi que leurs discussions, à travers le regard des auteurs ayant traité des SGMS. Les chapitres de résultats se partagent ainsi : le travail des éducatrices des SGMS, les relations de travail des éducatrices des SGMS, le rôle des éducatrices des SGMS et enfin, les missions les enjeux et les défis des SGMS. Nous clôturerons avec deux courts chapitres : la synthèse et la conclusion. À travers ces différentes parties, nous souhaitons que ce présent mémoire témoigne de la situation que vivent les éducatrices en garde scolaire dans leur travail auprès des enfants et que leur discours quant à leur identité professionnelle et leurs ambitions profondes soit entendu.

1. Problématique

La prise en charge de la garde des enfants d'âge scolaire par l'État est un événement récent qui s'est concrétisé au cours des années soixante-dix. Depuis lors, les services de garde en milieu scolaire ont pris une place importante dans le quotidien des enfants et des familles ainsi qu'au sein de l'organisation scolaire. Ils se trouvent au confluent de phénomènes sociaux propres aux écoles et aux familles québécoises. L'implication des éducatrices¹ des SGMS dans l'éducation des enfants au Québec constitue un sujet de recherche d'actualité. De ce fait, les enjeux caractérisant leur situation méritent notre attention.

Nous entamerons ce mémoire en nous attardant à la situation des SGMS québécois. Nous pointerons aussi certaines carences à combler en sciences de l'éducation quant à nos connaissances dans le champ d'études de la garde scolaire. Un survol historique nous permettra d'illustrer de quelle manière les SGMS ont évolué pour devenir au cours des dernières années un moyen populaire de combler l'écart entre le besoin de travailler des parents et celui de disposer d'un milieu de garde pour leurs enfants.

Nous proposerons aussi que le phénomène d'institutionnalisation de la garde des enfants en milieu scolaire découle d'autres phénomènes en amont. Les SGMS se sont développés au confluent de phénomènes sociaux tels que l'évolution de la famille traditionnelle et la transformation du système scolaire. Nous proposerons que les SGMS constituent des organisations caractérisées par une division sexuelle du travail, une technicisation des rôles d'éducation ainsi que par une participation significative de leurs éducatrices dans la socialisation des enfants.

¹ Le terme « éducatrices » désigne les éducateurs et les éducatrices. L'emploi d'un seul genre ne vise qu'à alléger le texte. Nous avons priorisé le féminin puisque les femmes sont très majoritaires au sein du personnel des SGMS. Il en va de même des termes « technicienne, surveillante, enseignante, travailleuse, gardienne et psychoéducatrice ».

1.1 Historique des services de garde en milieu scolaire

La reconnaissance d'une responsabilité collective quant à la garde des enfants au Québec s'inscrit dans l'évolution de la conciliation du travail-famille ainsi que dans la mutation qu'a connue le système éducatif. Nous retracerons l'histoire des services de garde, plus particulièrement celle des services de garde en milieu scolaire, afin de comprendre le contexte sociopolitique. Cet exercice nous permettra de mieux comprendre la situation des SGMS et d'entrevoir les enjeux concernant leur avenir. Nous présenterons chronologiquement les événements qui ont mené à la prise en charge de la garde des enfants par l'État.

C'est avec l'essor de l'industrialisation et de l'urbanisation, au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, que les premières garderies voient le jour au Québec. Les Sœurs de la Providence et les Sœurs Grises ouvrent des salles d'asile dans les quartiers pauvres de Montréal et dans certaines autres villes afin que les femmes puissent aller travailler et apporter l'argent nécessaire pour subvenir aux besoins de la famille (Musson, Berger et Martin, 1999). Ces salles d'asile, aussi nommées crèches, disparaissent graduellement entre 1900 et 1920, remplacées par des « orphelinats » (Aubry, 2001). Malgré l'appellation, ceux-ci ne reçoivent pas uniquement des orphelins, la majorité des enfants pris en charge par ces institutions sont issus de milieux familiaux difficiles (pauvreté, maladie, négligence, violence, etc.).

Plus tard, la Deuxième Guerre mondiale exige que la main-d'œuvre des femmes soit mise à profit dans l'effort de guerre. Pour ce faire, le gouvernement fédéral met sur pied des garderies « pour les enfants dont la mère occupe un emploi essentiel à l'effort de guerre » (Musson et al., 1999, p. 7). Prévoyant la fin de la guerre et le retour des femmes au foyer, le gouvernement fédéral offre une allocation familiale (Lalonde-Graton, 2002). Le clergé proteste, craignant que l'État se substitue au père qui, selon le droit canonique, doit subvenir aux besoins de ses enfants. En effet, les femmes, en encaissant elles-mêmes les chèques, participent désormais à l'administration familiale en gérant ces allocations. Une fois la guerre terminée, le gouvernement fédéral met fin à l'entente avec les provinces et les garderies québécoises ferment leurs portes. Bien que les femmes regagnent leurs foyers, elles auront connu ce que la presse et les médias de l'époque nomment « la nouvelle mystique féminine » (Linteau, Durocher, Robert et Ricard, 1986). L'apparition de ces garderies publiques est fortement liée à

la libération des femmes et à leur intégration au marché du travail. Elle témoigne des premières implications de l'État dans le secteur de la garde des enfants.

La période suivant la Deuxième Guerre mondiale est caractérisée par une accélération des tendances d'urbanisation et d'industrialisation dans la plupart des pays occidentaux. Le Québec suivra ces tendances, tardivement, en affirmant de nouvelles valeurs et en mettant en œuvre une vaste modernisation politique (Tardif, 2013). Autour des années soixante et soixante-dix, le modèle familial traditionnel se transforme avec la venue de phénomènes tels que la généralisation de nouveaux moyens de contraception, le mouvement féministe, l'accès à l'avortement et la chute du taux de natalité. L'organisation familiale change significativement avec la baisse du nombre de mariages, la hausse des divorces, l'augmentation marquée des unions de fait, des familles monoparentales, des familles reconstituées et des familles nucléaires (Berger, Héroux et Shéridan, 2005). De plus en plus de femmes accèdent au marché du travail et aux études supérieures. Elles peuvent enfin « actualiser leur désir d'égalité économique et sociale et envisager la réalisation d'un objectif personnel moins assujéti à leur destin biologique » (Descarries et Corbeil, 2002). Les nouveaux besoins de conciliation travail-famille font apparaître certaines problématiques auxquelles les différents paliers de gouvernement s'intéresseront (Saint-Amour, 2010).

1.1.1 La conciliation travail-famille

En 1970, la Commission royale d'enquête sur la situation de la femme au Canada, la Commission Bird, dépose un rapport qui fait valoir que la garde des enfants est une responsabilité que doivent partager la mère, le père et la société (Aubry 2001). La Commission Bird recommande la création de divers types de garderies à l'échelle du pays : pouponnières, garderies de jour, garderie en milieu de travail, en milieu familial ainsi que des centres pour recevoir les écoliers pendant les heures de travail des parents. Plusieurs organisations (le Comité d'organisation pour la promotion de garderies de jour pour les enfants dans la province de Québec, le Comité de liaison des garderies populaires [CLGP], le Front de libération des femmes) et certaines centrales syndicales (la Confédération des syndicats nationaux [CSN], la Centrale des syndicats du Québec [CSQ] et la Fédération des travailleurs et travailleuses du

Québec [FTQ]) militent pour la création de garderies financées par l'État. Ainsi, l'idée d'instituer un réseau de garderies fait de plus en plus son chemin.

En 1972, le gouvernement canadien instaure le programme *Initiatives locales* qui stimule la création de soixante-dix garderies pour les enfants d'âge préscolaire, ainsi que pour une minorité d'enfants d'âge scolaire. Le gouvernement québécois refuse toute aide supplémentaire sous prétexte que la responsabilité de la garde des enfants revient aux parents. Mais lors du colloque sur les services de garde en 1973, les représentants du ministère des Affaires sociales, des organismes familiaux ainsi que des garderies privées et populaires se concertent alors qu'à l'extérieur, le CLGP revendique un réseau permanent de services de garde incluant des centres postscolaires. Robert Bourassa, alors premier ministre du Québec, prend position et accorde finalement une plus grande souplesse dans les conditions d'obtention du permis d'opération d'une garderie (Aubry, 2001). Il devient alors possible d'obtenir à la fois un permis du gouvernement québécois ainsi qu'une subvention du gouvernement canadien, ce qui contribuera, temporairement, au développement des services de garde.

L'année 1974 est notable dans l'histoire des services de garde au Québec puisqu'elle marque le début d'une période difficile pour les garderies alors qu'elles cessent de recevoir les subventions salariales directement versées dans le cadre du programme *Initiatives locales* (Aubry, 2001). Les garderies sont forcées d'augmenter la participation financière des parents, ce qui a eu pour effet de sensibiliser la population quant à la responsabilité collective en matière de garde à l'enfance (les enfants de 0 à 12 ans).

Malgré l'abolition du programme *Initiatives locales*, les parents peuvent encore bénéficier du programme d'aide financière du gouvernement provincial. Afin d'y être admissibles, leurs enfants doivent être âgés d'un mois à six ans et déjà fréquenter une garderie de jour accréditée par le ministère. Par contre, dès que leurs enfants atteignent l'âge scolaire, les parents doivent assumer entièrement les frais de garde. Cette situation amène de nouvelles organisations à prendre forme dans les écoles afin de combler le besoin de garde des enfants d'âge scolaire.

À la même époque où les services de garde à la petite enfance affirment leur légitimité et se développent, des parents d'enfants d'âge scolaire, regroupés en corporation et appuyés par la

municipalité et la commission scolaire, mettent sur pied des « garderies parascolaires » (Musson et al., 1999, p. 12). Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) autorise désormais les commissions scolaires à organiser la surveillance du dîner pour les enfants qui bénéficient du transport scolaire. En 1978, il s'implique financièrement et alloue 140 000 \$ à ces nouvelles organisations. Treize commissions scolaires implantent des services de garde dans trente-sept écoles durant l'année scolaire 1978-1979. Les SGMS prennent tranquillement forme.

En rétrospective, les années 1970 ont été le théâtre de revendications pour la création de services de garde afin de répondre à la nouvelle réalité des familles. Ces revendications ont déclenché une réflexion profonde de la part de différents acteurs des milieux communautaire, syndical et politique. Cette réflexion, voire ce débat, aboutira au constat que les services de garde en milieu scolaire constituent une nécessité pour la conciliation du travail et de la famille. De ce constat surgit la question de la responsabilité financière : qui doit payer pour la garde des enfants, les parents ou l'État ? La réponse s'est fait largement attendre puisque les paliers provincial et fédéral se sont renvoyé la balle, ce qui a considérablement ralenti le développement du réseau de garde à la petite enfance et des services de garde pour les enfants d'âge scolaire (Baillargeon, 1989). De plus, Mahon (2002) qualifie de frictions perpétuelles les débats autour de l'institutionnalisation des services de garde confrontant l'approche féministe, qui revendique des chances égales à celles des hommes dans tous les secteurs de la vie sociale, à l'approche *assistancielle*, limitant le soutien aux travailleurs à faible revenu et aux assistés sociaux. Mahon considère que ces luttes se perpétuent au cours des décennies suivantes telle « une histoire sans fin ».

1.1.2 L'institutionnalisation des SGMS

En 1979, le gouvernement québécois reconnaît officiellement le droit des familles de fréquenter des services de garde pour les enfants d'âge scolaire et donne le coup d'envoi de l'institutionnalisation des SGMS (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Dès lors, une commission scolaire est autorisée à fournir un service de garde avant et après l'école si les parents en font la demande. À l'aide de la *Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance* (LRQ, c. C-8.2), on entend contrer les phénomènes des « enfants

clé au cou » et du « gardiennage-voisinage » jugés à risque. Pour soutenir les commissions scolaires dans l'implantation et le développement des services de garde en milieu scolaire, le ministère de l'Éducation met à leur disposition des subventions de démarrage, de fonctionnement ainsi que des subventions pour les enfants de milieu économique faible et pour les enfants lourdement handicapés. L'année 1979, proclamée année internationale de l'enfant, se voit marquée d'une préoccupation pour la garde des enfants. L'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) est créé et nommé responsable de la garde parascolaire au Québec.

Le développement des SGMS durant les années 1980 s'est effectué de façon chaotique due au manque de réglementation et à l'indétermination des responsabilités partagées entre le MEQ et l'OSGE (Aubry, 2001). Les commissions scolaires, qui sont responsables de la mise en place de services de garde scolaire, demeuraient réticentes à l'implantation des SGMS. Elles craignent des pertes financières malgré les subventions gouvernementales consenties. Les premières commissions scolaires qui acceptent de fournir un local pour la garde des enfants en dehors des heures de classe exigent que les parents s'organisent de façon pleinement autonome. Les services sont financés principalement par les parents. Les tâches liées à la garde des enfants sont assumées par un personnel rémunéré et des parents bénévoles. Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal constate alors une grande variété dans les modèles d'organisation des services de garde mis sur pied par les organisations de parents. Le manque de réglementation et de leadership affecte le développement et la qualité des services alors que le réseau se développe rapidement au cours des années 1980 (Aubry, 2001). L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) est fondée en 1985 afin d'aider à la promotion et au développement de services de garde en milieu scolaire de qualité (Baillargeon, 1989).

En 1988, l'Énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance présenté par Monique Gagnon-Tremblay, ministre déléguée à la Condition féminine met l'accent sur l'accélération du développement des services de garde en milieu scolaire. Cependant, l'abandon des 2 400 nouvelles places en service de garde prévues provoque déception et inquiétude. L'ASGEMSQ (1989) réagit en soulignant sa crainte quant à la qualité de ces services et leur financement.

Elle déplore le manque de concertation entre les différents paliers gouvernementaux et le manque de soutien à l'implantation de nouveaux milieux de garde.

Au cours de ces mêmes années, les employées des services de garde en milieu scolaire revendiquent de meilleures conditions de travail, poussées par la syndicalisation des employés des garderies (Aubry, 2001). Malgré leurs nombreux gains quant à la rémunération et à l'ancienneté, le statut des éducatrices des SGMS demeure à cette époque précaire et leur rôle d'éducatrice n'est que peu reconnu.

1.1.3 La croissance des SGMS

Les réformes du système scolaire, issues des États généraux sur l'éducation de 1995-1996, ont eu des effets majeurs sur le développement des SGMS. En 1997, la maternelle passe à temps plein, ce qui modifie les horaires des éducatrices des SGMS qui n'auront plus à s'occuper des enfants de maternelle la moitié de la journée. L'ouverture de ces classes implique une réorganisation de l'espace. Les SGMS doivent céder de la place pour répondre à l'urgent besoin de locaux (Berger et al., 2005 ; Musson et al., 1999).

En 1997, le développement des centres de la petite enfance (CPE) s'accélère grâce à l'offre de places à contribution réduite à cinq dollars. Cette politique d'accessibilité à la garde des enfants s'applique dès l'année suivante aux SGMS. Parallèlement, la *Loi sur l'instruction publique* (LRQ c. I-13.3, art 256), oblige les commissions scolaires à offrir des services de garde si le conseil d'établissement en fait la demande. Cette décision du gouvernement québécois, réclamée par les centrales syndicales depuis près de vingt ans, marque un tournant important. L'État considère désormais la garde scolaire non seulement comme un droit pour toutes les familles, mais comme une nécessité. Conséquemment, la fréquentation des services de garde en milieu scolaire connaît une croissance accélérée entre l'année scolaire 1997-1998 et 2002-2003 ; le nombre de services de garde en milieu scolaire au Québec augmente de 923 à 1613 (Berger et al., 2005). Afin d'assurer une qualité des services de garde en milieu scolaire, le gouvernement adopte en 1998 une première réglementation définissant la nature, les objectifs et l'organisation des services de garde en milieu scolaire (Berger et al., 2005).

Dans cette même foulée de réformes, le gouvernement impose un nouveau partage des responsabilités entre l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. Le conseil d'établissement, possédant un pouvoir décisionnel, remplace dorénavant le conseil d'orientation ou le comité d'école qui n'avaient qu'un pouvoir consultatif. Bien qu'auparavant il était possible que le service de garde d'une école soit représenté au sein du conseil d'orientation ou du conseil d'école, il est désormais imposé par la *Loi sur l'instruction publique* (art 50) qu'un membre du service de garde siège au conseil d'établissement. En augmentant ainsi leur autonomie, le gouvernement donne la chance aux écoles et à leurs services de garde de répondre plus adéquatement aux besoins et caractéristiques de leur clientèle.

Une entente est réalisée en 1999 entre le secteur du soutien scolaire, les commissions scolaires anglophones et francophones et le MEQ pour reconnaître le titre d'éducatrice à l'enfance à celles qu'on nommait auparavant les « préposées en service de garde » (Berger et al., 2005, p.68). On reconnaît ainsi l'implication de ces intervenantes dans la mission éducative et sociale ainsi que leur engagement dans la communauté. Leur salaire connaît une hausse importante l'année suivante (14,4 %). Cette entente marque un pas important dans la reconnaissance du travail réalisé par les éducatrices des services de garde à l'enfance.

Nous avons pu constater qu'avec les réformes du système scolaire québécois, le secteur de la garde s'installe définitivement au sein des écoles et siège désormais au conseil d'établissement. Les services de garde voient leur fréquentation grimper et leur organisation être encadrée par le *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* (LRQ, c. C.1-13.3, r.11). Cette intégration des services de garde au sein des établissements scolaires combinée à la reconnaissance du travail éducatif de son personnel aide à faire grandir la « profession d'éducatrice », tout en contribuant à la normalisation et la standardisation de la formation et du travail des éducatrices en garde scolaire.

1.1.4 La consolidation des SGMS

En 2001, le Vérificateur général du Québec dépose un rapport dressant un portrait de la situation des services de garde en milieu scolaire et de l'optimisation de ses ressources. Il identifie plusieurs lacunes quant à l'accessibilité, à la qualité du programme éducatif, à la

sécurité et à la santé, à la formation du personnel ainsi qu'à la gestion financière (le Vérificateur général du Québec, 2001). Il insiste sur le fait que malgré leur caractère éducatif complémentaire à l'école, certains services de garde en milieu scolaire se contentent de surveiller les enfants. Afin d'éviter ces irrégularités, le Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire (Michaud, 2005) invite chaque service de garde scolaire à élaborer un programme éducatif en convergence avec le projet éducatif et le plan de réussite de son école.

Un organisme paragouvernemental participant à l'avancement professionnel des SGMS, le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE), est créé en 2003 afin d'aider au développement d'éducatrices compétentes, respectées et reconnues pour leur apport éducatif. Il veille à la promotion et à la défense des services de garde jusqu'en 2013 alors que Ressource humaine et Développement Canada vient mettre fin au financement de base de tous les conseils sectoriels (CSRHSGE, 2013).

Au Québec, la hausse des naissances et l'accroissement de l'immigration font grimper de façon significative la fréquentation des services de garde en milieu scolaire pour se stabiliser autour de 2007 alors que quatre écoles primaires sur cinq en dispensent pour une fréquentation totale de 225 000 enfants (FTQ, 2009). Le Conseil supérieur de l'Éducation a montré que « bon nombre d'enfants fréquentent l'école au minimum 50 heures par semaine » (2006, p. 7). Considérant qu'une semaine d'école comprend 25 heures, il n'est donc pas rare que des enfants passent autant d'heures en classe qu'au service de garde.

En 2011, les SGMS s'avèrent être le choix le plus populaire parmi les différents modes de garde alors que 86 % des parents les choisissent sur une base régulière pour leur enfant (Statistique Canada, 2015). Avec cette massification des réseaux de services de garde à l'enfance, on assiste à une augmentation de la contribution de fonds publics ainsi qu'à l'augmentation des frais exigés dans les services de garde en institution (CSRHSGE, 2013).

La qualité des services et les conditions des travailleuses en garde scolaire font réellement partie des enjeux syndicaux. À la suite des rondes de négociations (2009, 2010, 2011) pour la nouvelle convention collective des employés du secteur de l'éducation représentés par la FTQ,

la Fédération des commissions scolaires du Québec hausse les exigences de scolarité pour les éducatrices en garde scolaire (Labonté, 2012). Alors qu'un diplôme de niveau secondaire cinq était exigé auparavant, une attestation d'étude professionnelle (AEP) en éducation en service de garde en milieu scolaire d'une durée de 390 heures est désormais obligatoire pour toutes les nouvelles éducatrices embauchées (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF] et Fédération des employées et employés de services publics [FEESP], 2011). Les commissions scolaires obtiennent des budgets supplémentaires pour la gestion de ces formations (Labonté, 2012).

En substance, depuis les années 1990, nous avons assisté à un encadrement progressif du métier d'éducatrice en garde scolaire se traduisant par la hausse des exigences de formation, par l'adoption d'un code d'éthique (Lalonde-Graton, 2008, National AfterSchool Association, 2009) ainsi que par des normes professionnelles (Doherty, 2004 ; CSRHSGE, 2010 ; 2012). Ce processus d'encadrement, inspiré au départ par des initiatives locales de parents mobilisés autour d'un besoin de conciliation travail-famille, a été propulsé par les revendications syndicales et institutionnalisé grâce aux politiques gouvernementales. Le secteur de la garde scolaire, tout comme les services de garde à la petite enfance, évolue selon une logique de professionnalisation.

Les enjeux organisationnels liés aux politiques familiales d'accessibilité à la garde scolaire refont surface en 2014 avec la mise en vigueur du *Projet de Loi 28*. Le gouvernement libéral québécois effectue des redressements financiers transférant le fardeau fiscal des familles pauvres à celles de classe moyenne et plus élevée. Cette loi en vigueur dès 2016 instaure un système d'imposition supplémentaire à certaines familles en s'imprégnant d'une idéologie de justice sociale. Par conséquent, les places à contribution réduite offertes dans les services de garde scolaires coûteront désormais plus cher à certaines familles en fonction de leur revenu. Pour ce faire, le système d'imposition prévoit que toutes familles déboursent un montant fixe de 8,70 \$ par enfant par jour, mais que celles disposant d'un revenu annuel supérieur à 50 000 \$ sont imposées en fonction d'un taux progressif (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, LRQ, c. S-4.1.1, r.2, arts 82, 88). La hausse des coûts des places à contributions réduites combinée à la baisse des allocations annuelles de fonctionnement

attribuée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) aux commissions scolaires pour la gestion des services de garde complexifie la gestion des services de garde scolaires. Ces compressions budgétaires affectent négativement la fréquentation des SGMS ainsi que le travail des éducatrices devant composer avec un budget plus restreint. L'ASGEMSQ estime que « la contribution parentale représente près de 66 % de la note totale dans les services de garde regroupant plus de 200 enfants » (2015, p. 26). Sans compter que les SGMS sont aussi affectés par les compressions budgétaires imposées au milieu de l'éducation en général. Ces derniers enjeux, touchant l'organisation des SGMS, constituent un autre aspect du travail des éducatrices que nous voulons considérer dans notre recherche. Mais l'institutionnalisation de la garde des enfants d'âge scolaire s'avère aussi influencée par des phénomènes plus larges caractérisant la modernisation du Québec.

1.2 Les grands phénomènes sociaux en amont des SGMS

Les services de garde se trouvent au confluent d'autres phénomènes plus larges qu'a connus le Québec lors de son passage à une société postindustrielle. Celle-ci est caractérisée par la redéfinition des rôles familiaux, la transformation des modes de consommation, le vieillissement de la population, l'avènement d'une économie mondiale des marchés (Saint-Amour, 2010). C'est en exécutant un retour dans l'histoire que nous décrirons les changements qu'a vécus l'école en cristallisant sa démocratisation, en opérant son extension et en affirmant son rôle de socialisation. Nous décrirons ensuite la manière dont la famille s'est modifiée en étendant le parentage au domaine public. Enfin, nous dresserons un bref portrait de l'organisation scolaire actuelle, caractérisée par la division sexuelle du travail et la technicisation de l'éducation.

1.2.1 La démocratisation de l'éducation

Suite à la Révolution tranquille, plusieurs domaines anciennement assumés par les communautés religieuses, dont principalement l'éducation et la santé, sont investis par l'État (Conseil de la famille et de l'enfance, 2008). En 1961, le gouvernement instaure une Charte de l'éducation visant « à démocratiser l'école et à accroître la fréquentation scolaire, tout en injectant de nouveaux financements dans le système d'éducation » (Tardif, 2013, p. 80). Cette démocratisation de l'éducation permettra à un plus grand nombre d'enfants de

fréquenter l'école publique. L'éducation devient un droit plutôt qu'une simple obligation légale. Tous ont droit à l'éducation, peu importe la langue, la religion ou la région habitée. L'école québécoise est passée d'une approche exclusive à une approche inclusive. Dans cette même dynamique, à la fin des années 1970, on assiste à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) aux classes et aux écoles régulières (Tardif et LeVasseur, 2010).

La démocratisation de l'éducation engendre une extension considérable de l'implication de l'école dans le développement des enfants. Les enfants sont scolarisés de plus en plus jeunes grâce à la création de la maternelle et de la prématernelle. Ils y demeurent également de plus en plus tard dans leur vie en poursuivant leurs études universitaires, que ce soit à temps plein ou à temps partiel (Tardif, 2013). Les enfants arrivent aussi plus tôt le matin à l'école, quittent plus tard le soir et dînent à l'école pour la majorité (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). L'école accueille ainsi les enfants pour une plus longue partie de la journée et assume par conséquent des responsabilités anciennement assumées par les parents ou d'autres personnes à l'extérieur de l'école.

Avec l'extension de l'école, les acteurs scolaires héritent d'un rôle de socialisation auprès des enfants. Le terme socialisation désigne :

[...] le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là, s'adapte à l'ensemble social où elle doit vivre. (Rocher, 1992)

Le travail de socialisation, auquel participent les enseignants et les autres agents scolaires, consiste à transmettre des valeurs, à indiquer comment se comporter en société, à instruire sur les conditions de vie saine, à préparer les enfants à assumer leur rôle de citoyen une fois devenus adultes. En participant à ce processus de socialisation, les éducatrices des SGMS font partie de ce que les sociologues désignent comme des « agents de socialisation ».

Les responsabilités qu'assument les éducatrices des SGMS sont décrites par Tardif et LeVasseur (2010) comme le prolongement de certaines grandes orientations de l'institution scolaire. Ils entendent par ceci qu'elles assument un rôle d'éducation et de complément familial. Le rôle de complément à la famille peut concerner des tâches que les parents n'ont

pas le temps ou la capacité de faire, comme l'aide aux devoirs ou assurer un soutien moral et affectif. Elles veillent aussi au développement des compétences sociales et de l'identité des enfants. Le transfert de ces responsabilités vers l'école est un exemple significatif de l'extension du rôle social de l'école. La forte fréquentation des SGMS implique que les éducatrices héritent d'une grande part de ces responsabilités. À cet effet, nous verrons que la participation de nouveaux agents de socialisation a forcé certains sociologues à reconsidérer la définition du concept de parentage.

1.2.2 L'élargissement du parentage

Au XX^e siècle, le retrait progressif des enfants du marché du travail et leur obligation de fréquenter l'école ont eu pour conséquence première d'isoler les enfants du monde adulte (Renaut, 2003). Ces changements sociaux témoignent du désir d'améliorer le bien-être des enfants. Ce mouvement fut d'abord insufflé par les politiques gouvernementales, et plus tard soutenu par les professionnels de l'éducation et les sociologues, amenant ainsi une redéfinition du parentage (Ambert, 1994). Traditionnellement, on utilise la notion de parentage (*parenting*) pour décrire la prise en charge des enfants, pour désigner « par qui et comment sont (ou doivent être) assumées les actions qui permettent, jusqu'à l'âge adulte, la structuration physique, psychique des enfants ainsi que leur socialisation » (Dandurand, 1994, p. 342-343). Par cette conception du parentage, les parents seraient les principaux agents du parentage appliqué.

La prise en charge de la garde des enfants par l'État, le changement des relations entre les parents et les enfants et la transformation de la famille traditionnelle sont autant de phénomènes qui ont poussé les sociologues (Ambert, 1994 ; Bornstein, 2001 ; Dandurand, 1994) à redéfinir le concept de parentage. Au Québec, le concept de parentage fut redéfini à l'époque de la promulgation des politiques sur le bien-être des enfants pour y inclure une nouvelle composante, l'implication étatique. La définition contemporaine de parentage inclut dès lors les intervenants des services publics.

La société québécoise, par son choix de concilier le travail et la famille, a modifié sa façon de considérer la garde des enfants. La présence des deux parents sur le marché du travail fait en sorte que les enfants se retrouvent seuls à la maison ou arpentent le voisinage. Voulant éviter

les risques quant à la sécurité et au bien-être de leurs enfants, les parents n'hésitent pas à se tourner vers les services de garde (Corsaro, 1997). Bien que les parents demeurent les premiers responsables de leurs enfants, l'éducation de ces derniers dépend désormais d'une nouvelle alliance entre une multitude d'intervenants, lesquels assument la responsabilité éducative. Parmi ces nouveaux acteurs du parentage, les éducatrices des SGMS se voient confier un rôle de premier plan auprès des enfants d'âge scolaire.

1.2.3 La division sexuelle du travail

Comme les autres métiers et professions de l'éducation, les services de garde en milieu scolaire s'inscrivent dans une division du travail par genre avec une présence féminine massive. En effet, tout comme l'enseignement primaire et préscolaire et l'éducation à la petite enfance, où les femmes occupent respectivement 84 % et 97 % des postes (Statistique Canada, 2011), la garde scolaire fait partie des professions typiquement féminines. Les femmes y occupent la très grande majorité des postes.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer cette division sexuelle du travail. Premièrement, « l'essentialisme de genre » tend vers une division sexuelle du travail qui considère que le *caring*, soit la garde des enfants, revient aux femmes. La garde des enfants est traditionnellement perçue comme une tâche féminine associée à la maternité (Berger et al., 2005 ; Jensen, 1996 ; Novarra, 1980). La société persiste à présumer que les femmes excellent dans les tâches non manuelles de services, de soins et d'interactions sociales alors que les hommes excellent dans les tâches manuelles comme le travail extérieur, le travail technique ou le travail physique lourd. Cette vision de travail « sexuellement typé » maintient les barrières entre les types d'emplois, solidifiant les *occupational ghettos* (Charles et Grusky, 2004).

Deuxièmement, les recherches de Berger, Héroux et Shéridan ont montré qu'il existait « une hantise, pour les hommes, d'être accusés de méfait ou d'agression, à cause d'événements (peu nombreux, mais très médiatisés) impliquant des membres du personnel masculin accusés de pédophilie » (2005, p. 63). Il existerait aussi une homophobie, c'est-à-dire une peur de l'homosexualité et une crainte d'être ostracisé en raison du caractère traditionnellement féminin de la profession (Welzer-Lang, 2004). Les constructions sociales, l'attitude des parents, du personnel et de la société en général à l'égard de ce choix de carrière non

traditionnel exacerbent cette tendance à la ségrégation. Les jugements à l'égard des éducateurs à l'enfance et l'idée persistante selon laquelle les femmes sont naturellement prédisposées à s'occuper des enfants font en sorte que les hommes peuvent être vus par certains parents comme moins compétents que leurs collègues de sexe féminin.

Troisièmement, selon certains auteurs, la basse rémunération accordée pour les emplois en milieu de garde freine l'implication des hommes dans le domaine au moment de choisir une profession (Robinson, 1979 ; Neugebauer, 1994 ; Jensen, 1996). Dans les faits, une moins-value salariale est associée aux professions féminisées (Chamkhi et Toutlemonde, 2015). Force est de constater que la situation perdure. La basse rémunération des emplois associés à la garde des enfants décourage les hommes à travailler dans les milieux de garde, ce qui entretient la ségrégation professionnelle, et contribuerait même, selon Dupray et Moullet (2015), aux disparités salariales.

1.2.4 La technicisation du travail éducatif

Au sein de l'école, le personnel des services de garde appartient à une vaste catégorie d'employés qu'on appelle le personnel technique et paratechnique (Tardif et LeVasseur, 2010). Le personnel technique est une catégorie administrative qui comprend une multitude de classes d'emploi de soutien éducatif ou administratif. Ce personnel est composé majoritairement de femmes travaillant à statut précaire. Ces agents techniques et paratechniques ont connu une croissance importante de 286 % entre 1990 et 2009 en raison du besoin grandissant de subvenir aux besoins spécifiques des EHDA.

Une des tendances lourdes dans l'administration scolaire, le *New public management*, a encouragé les administrateurs à recourir au personnel technique afin d'améliorer le fonctionnement du système scolaire. L'embauche de techniciens en éducation plutôt que de professionnels constitue une optimisation du personnel et une économie de coûts pour les administrateurs. Le choix de techniciens a permis de conserver au cours des années un nombre significatif d'adultes en poste dans les institutions, et ce, malgré la baisse de la fréquentation scolaire tributaire de la chute démographique. Ces décisions ont modifié la composition de l'effectif scolaire au profit du personnel technique et paratechnique. Les éducatrices en garde

scolaire constituent le groupe d'agents techniques ayant connu la croissance la plus importante (664 %) entre 1990 et 2004 (Tardif et LeVasseur, 2010).

La technicisation du travail éducatif s'est aussi accentuée par la délégation du « sale boulot » à des techniciens par les enseignants et professionnels confrontés à une certaine intensification de leur travail (Tardif et LeVasseur, 2010). Les techniciens répondent à une demande concrète et sont devenus indispensables dans l'école. Cependant, les recherches sur le terrain montrent qu'une hiérarchisation des différents agents scolaires s'est développée, au détriment du personnel technique. En effet, bien que les conventions collectives et les politiques des commissions scolaires décrivent les rôles et responsabilités des agents techniques, souvent, dans le feu de l'action, ce sont d'autres normes informelles qui ont force de loi. Les finalités poursuivies par les autres groupes d'agents scolaires ayant un statut professionnel plus élevé peuvent l'emporter sur les finalités des techniciens. Cette hiérarchisation des finalités au détriment des agents techniques peut créer des tensions entre les éducatrices des SGMS et d'autres groupes d'agents scolaires. La marge de manœuvre de ces éducatrices demeure restreinte malgré leur importance nominale (Tardif et LeVasseur, 2010).

Nous pouvons retenir de cette analyse historique que les SGMS se situent à la croisée de l'école et de la famille. Certains phénomènes sociaux comme la démocratisation de l'éducation et l'extension de l'école entraînent une participation accrue des éducatrices à l'intérieur des établissements scolaires. D'autre part, les éducatrices ont hérité de nombreuses responsabilités de socialisation avec l'élargissement du parentage. En considérant aussi que les logiques sociales telles que la division sexuelle du travail et la hiérarchisation des statuts professionnels et techniques affectent le travail des éducatrices des SGMS, plusieurs questions nous viennent à l'esprit. De quelle nature est le travail des éducatrices des SGMS ? Quelles sont les valeurs, les orientations et les missions poursuivies ? Comment qualifier les relations avec les autres agents scolaires, avec les parents ? Bref, comment vivent-elles leur travail dans le contexte actuel ?

2. Objet de recherche

Nous avons constaté grâce au survol historique exposé précédemment que la fréquentation des services de garde scolaire est désormais une tendance forte au Québec et que les éducatrices y travaillant ont pris une place importante tant au sein de l'école qu'auprès de la famille. Nous avons aussi souligné que leur rôle, tel que les éducatrices de garde scolaire se le représentent, devrait être mieux défini dans le contexte actuel.

Dans ce chapitre, nous souhaitons aborder l'objet général de notre recherche, la garde des enfants d'âge scolaire. Pour ce faire, nous présenterons les différents modes de garde pour les enfants d'âge scolaire au Québec, au Canada ainsi qu'aux États-Unis. Nous traiterons ensuite de l'objet spécifique de notre recherche : le travail des éducatrices en garde scolaire. Nous présenterons notre recension de la documentation et de la littérature scientifique qui concernent les SGMS et décrirons, avec davantage de précision, les recherches qui nous renseignent sur le travail des éducatrices des SGMS. Au terme de cette recension des écrits, nous établirons l'objectif de notre recherche.

2.1 La garde des enfants d'âge scolaire au Québec

Dans les pages qui suivent, nous décrirons les SGMS et les autres modes de garde s'adressant aux enfants d'âge scolaire (4 ans à 12 ans). Mais d'abord, nous jugeons important d'aborder brièvement les CPE qui sont soutenus par le même objectif gouvernemental d'accessibilité à la garde à l'enfance que les SGMS.

Les CPE et les SGMS s'adressent aux enfants d'âges différents et relèvent de ministères distincts. Les CPE sont des établissements qui fournissent des services de garde éducatifs aux enfants de 0 à 5 ans. Ils relèvent de la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. La gestion des CPE relève d'un conseil d'administration composé en majorité de parents (Larouche, 2000). Bien que les CPE existent depuis plusieurs décennies (Lalonde-Graton, 2002), c'est seulement en 1997 que leur institutionnalisation a été officialisée (Lévesques, 2011). Outre les CPE, notons que d'autres modes de garde s'adressent spécifiquement à la petite enfance : les garderies, les haltes-garderies et les jardins d'enfants. Ceux-ci débordent de notre objet d'étude et ne seront pas sujets de nos analyses.

2.1.1 Les services de garde en milieu scolaire

Les SGMS fournissent des services éducatifs aux élèves du préscolaire et du primaire (4 à 12 ans). Les SGMS relèvent, tout comme les écoles, de la *Loi sur l'instruction publique* (arts 256, 258) ou de la *Loi sur l'instruction privée* (LRQ, c. E-9.1, art 62.1). Ils doivent aussi se plier au *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*. Leur principal objectif est de concilier l'horaire de travail des parents avec l'horaire de classe des enfants en prenant en charge ceux-ci en dehors des heures d'enseignement. Ils offrent donc leurs services le matin, le midi et en fin d'après-midi. Ils peuvent aussi recevoir les enfants pendant les journées pédagogiques, les journées de congé, la semaine de relâche, les vacances estivales ou à d'autres moments si le besoin est signalé. Les activités offertes sont principalement récréatives. La gestion des SGMS relève de la direction de l'école. Par contre, dans les faits, elle délègue une partie de ses pouvoirs à la technicienne responsable du service de garde (Larouche, 2000). Parmi les modes de garde pour les enfants d'âge scolaire disponibles au Québec, les SGMS représentent le choix le plus populaire. On évaluait qu'en 2006, autour de 70 % des parents les choisissaient (Lacroix, 2011).

2.1.2 Les autres modes de garde

Au Québec, lorsque les parents ne sont pas en mesure de garder eux-mêmes leur enfant d'âge scolaire, plusieurs modes de garde sont disponibles : les services de garde en milieu familial, les travailleuses autonomes non régies ainsi que la garde autonome. Nous vous présenterons donc ces différents services afin de les distinguer des services de garde en milieu scolaire.

Les services de garde en milieu familial

Comme le nom l'indique, les services de garde en milieu familial (SGMF) se trouvent dans la demeure de la personne qui offre le service. Les SGMF peuvent recevoir des enfants de 0 à 12 ans. Ceux enregistrés au bureau coordonnateur sont administrés par un conseil d'administration constitué majoritairement de parents. Les SGMF non enregistrés au bureau coordonnateur n'ont pas à se conformer à la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Ils ne sont pas non plus sujets à des inspections. Conséquemment, la qualité de leurs

services se trouve non encadrée, et les coûts associés à la garde relèvent de la discrétion du SGMF (CSN, 2010).

Les travailleuses autonomes non régies

Certains parents trouveront des arrangements informels de gardiennage à leur résidence ou à celle d'une gardienne (Cage, 2000). Les services offerts par ces travailleuses autonomes ne sont ni réglementés ni gérés par le gouvernement. Cependant, la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* limite à six le nombre d'enfants âgés de moins de neuf ans sous la supervision d'une travailleuse autonome, quel que soit le nombre d'adultes présents (Berger et al., 2005). Ce sont les municipalités qui déterminent les règles entourant ce mode de garde. Aucune subvention du gouvernement n'est disponible pour les parents qui confient la garde à une travailleuse autonome non régie. Par contre, les reçus émis par celle-ci peuvent permettre aux parents de déduire leur frais de garde dans leur déclaration de revenus.

La garde autonome (self-care)

Malgré tous les moyens à leur disposition, certains parents laisseront leurs enfants revenir à la maison avec « la clé au cou » afin qu'ils se gardent de façon autonome. Au cours des années 1980, ce phénomène (*Latchkey phenomenon*) est devenu un enjeu inquiétant pour plusieurs spécialistes s'intéressant au phénomène. Plusieurs recherches ont démontré que les enfants laissés sans surveillance courraient davantage de risques quant à leur développement (Alexander, 1986), leur sécurité (Fight Crime: Invest in kids, 2007 ; Vandivere, Tout, Zaslow, Calkins et Capizzano, 2003), leur bien-être (Mertens et Flower, 1995) et leurs performances scolaires (Bergstrom, 1984 ; Vendell, Reisner et Pierce, 2007). Certaines études identifient la garde des enfants d'âges scolaires comme une solution pour contrer efficacement ces risques (Capizzano, Tout et Adams, 2000 ; Fink, 1986 ; Mertens et Flower, 1995). Au Québec, le phénomène des enfants à la « clé au cou » a diminué grâce au développement des services de garde en milieu scolaire durant les années 1980 et s'est raréfié avec l'offre de services de garde scolaire à contribution réduite mise en place en 1998 par le gouvernement.

2.2 La garde des enfants d'âge scolaire au Canada

Nous avons constaté jusqu'à maintenant que les SGMS concernent désormais la majorité des familles québécoises. Il sera maintenant intéressant d'explorer la manière dont les différents gouvernements, à l'extérieur du Québec, s'impliquent dans la garde des enfants.

Au Canada, les provinces et territoires sont les premiers responsables de l'éducation et de la garde des enfants (Emploi et Développement social Canada, 2012). Le gouvernement canadien s'implique dans la garde des enfants d'âge scolaire en élaborant des politiques de développement et de soutien aux établissements de garde. Certaines mesures comme le *Régime d'assistance publique du Canada* prévoient un transfert d'argent vers les provinces et les territoires. D'autres politiques en santé assurent la mise en place d'allocations pour les infrastructures locales afin que chaque Canadien puisse bénéficier de services de santé et de services sociaux de qualité. De plus, les politiques fédérales en matière d'aide à la famille mettent l'accent sur la prévention et l'intégration des enfants considérés à risque au sein des services de garde (Mahon, 2001).

Puisqu'au Canada la responsabilité de la garde des enfants revient à chaque province et territoire, les gouvernements provinciaux ont développé leurs propres exigences législatives, normes et modalités de financement. On constate qu'ils délèguent généralement leurs responsabilités à des institutions, des organisations à but non lucratif ou des organisations à but lucratif qui accueillent les enfants en dehors des heures de classe (Friendly, Beach et Turiano, 2002).

En comparant les fréquentations des services de garde publics de l'ensemble des provinces canadiennes, on constate une popularité beaucoup plus forte au Québec qu'ailleurs au Canada. En 2011, 86 % des parents québécois ont eu recours à un service de garde avant et après les heures de classe, comparativement à 50 % en Ontario et 51 % dans les provinces de l'Atlantique. En revanche, les parents des provinces de l'Ouest ont davantage recours au secteur privé, avec des fréquentations s'élevant à 38 % dans les Prairies et à 43 % en Colombie-Britannique (Statistique Canada, 2015). L'offre de services de garde publics au Québec est particulièrement forte. La majorité des services de garde publics canadiens pour les

enfants d'âge scolaire se retrouve au Québec. Selon le recensement de 2012, le Québec compte 206 695 places en services de garde agréés pour les enfants d'âge scolaire, comparativement à seulement 186 447 places pour tout le reste du Canada (Ministère de la Famille 2015 ; Statistique Canada, 2015). Le Québec se démarque donc positivement à l'égard des politiques d'aide à la famille (Lefebvre et Merrigan, 2005 ; Lefebvre, Merrigan et Roy-Desrosiers, 2011; Mahon, 2001). Le soutien financier apporté aux parents pour la garde de leurs enfants d'âge scolaire a fait grimper le taux de participation des mères au marché du travail pour rejoindre celui des autres provinces en 2000 (Lefebvre et Merrigan, 2005).

2.3 La garde des enfants d'âge scolaire aux États-Unis

Aux États-Unis, il existe une variété d'acteurs et de combinaisons d'acteurs desquels relèvent autant de différents modes de garde pour les enfants d'âge scolaire. On peut y distinguer deux grandes catégories : les *day care* et les *afterschool programs*.

Les *day care programs* misent sur les activités récréatives et culturelles, bien que certaines activités puissent également être en lien avec les matières académiques vues en classe (Fashola, 2002). On y accueille habituellement les enfants dès la petite enfance jusqu'à la troisième année du primaire, entre trois et six heures par jour, afin de combler le besoin qu'ont certains parents quant à la garde de leurs enfants avant et après l'école. Dans la plupart des *day care*, on demande à ce que les éducatrices soient formées. S'apparentant aux CPE, les *day care* doivent détenir une licence de l'État afin d'offrir leurs services, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les *afterschool programs*.

Les *afterschool programs* existent aux États-Unis depuis la fin du 19^e siècle (Halpern, 2003). Ils s'adressent aux enfants entre 5 et 18 ans. Ils offrent des activités autant académiques que non académiques (Fashola, 2002). Cette grande catégorie de modes de garde s'apparente à ce que l'on nomme « activités parascolaires ». Les *afterschool programs* peuvent être offerts par des organismes de la communauté comme les *Boys et Girls Clubs*, les *YMCA*, les *Big brothers/Big Sisters*, les *4-H*, *ASPIRA*, les églises ou les parcs récréatifs municipaux. Ils peuvent aussi être offerts par des organismes privés et prendre la forme de cours plus spécialisés (*activity-oriented programs*) tels le football, le ballet, la musique, le karaté ou les

échecs. Ces cours sont donnés par des professionnels, des spécialistes ou des bénévoles dans le but de meubler de façon créative le temps libre des enfants. Les *afterschool programs* ont également la mission d'améliorer le sort des enfants issus de familles à bas et moyens revenus, des enfants en difficulté d'apprentissage ou des enfants récemment immigrés (Halpern, 2003). Ils ont l'avantage d'offrir généralement le transport, une grande variété de programmes récréatifs, un plus petit ratio enfants/adulte que les autres modes de garde ainsi qu'un prix relativement abordable.

La catégorie des *afterschool programs* regroupe aussi des modes de garde découlant de l'extention de l'école, au sens qu'elles y prennent place et adoptent des objectifs et orientations scolaires. Les *extended-day*, aussi nommé *school-based*, *school-related*, *academic programs* découlent habituellement du programme d'éducation du quartier, de l'état ou du pays (Fashola, 2002). Considérés comme complémentaires à l'école, ces services sont fournis par des enseignants ou d'autres membres du personnel scolaire (*paraprofessionals*) payés pour demeurer à l'école afin d'offrir un mélange d'activités académiques, récréatives et culturelles. Leurs objectifs convergent avec ceux de l'école, poursuivant nécessairement des apprentissages scolaires. Ces programmes peuvent prendre la forme de tutorat, d'aide aux devoirs ou d'enrichissement. Certaines recherches (Riley, 1994) montrent que les programmes *extended-day* de qualité améliorent l'estime des enfants ainsi que leurs compétences sociales et académiques. Les enfants qui les fréquentent coopéreraient mieux avec les adultes, gèreraient plus pacifiquement leurs conflits, feraient moins de vandalisme et réussiraient mieux à l'école.

À la lumière de ces nouvelles découvertes, nous constatons qu'avec la modernisation du système scolaire et le transfert de responsabilités parentales vers les secteurs public et privé, nous assistons à un recouvrement manifeste du secteur de la garde des enfants au Canada ainsi qu'aux États-Unis. La responsabilité de la garde à l'enfance, qui relevait traditionnellement de la famille, est désormais assumée par le personnel de différents modes de garde privés et publics. L'arrivée des femmes sur le marché du travail ainsi que la crainte des risques liés à la garde autonome ont favorisé l'essor de ces organisations. Les enfants sont pris en charge de plus en plus jeunes par l'école avec l'arrivée de l'éducation préscolaire et de plus en plus

longtemps dans la journée grâce aux organismes comme les SGMS. Cette constatation témoigne de l'extension de l'école décrite au premier chapitre.

L'exploration des différents modes de garde que nous avons réalisée nous a aussi permis de constater l'intérêt grandissant pour la garde des enfants d'âge scolaire de la part des chercheurs. Si, au départ, les chercheurs s'intéressaient aux risques et aux opportunités de la garde autonome, ils analysent de plus en plus les organisations de garde en s'intéressant à la qualité, à l'accessibilité et à leurs effets sur le développement des enfants. Nous constatons une nette tendance à la formalisation, voire à la professionnalisation du secteur de la garde scolaire.

Le cas des SGMS québécois ne fait pas exception à cette tendance. Le travail réalisé par les éducatrices des SGMS est considéré comme un travail éducatif important selon les associations, les centrales syndicales et les chercheurs. Les SGMS sont de plus en plus assujettis à une formalisation qui se réalise en convergence avec les orientations scolaires. Mais en quoi consiste le travail des éducatrices en garde scolaire ? Quel rôle leur est prescrit ? Quelles sont les compétences qu'elles doivent-elles détenir ? Comment les chercheurs décrivent-ils le travail des éducatrices en garde scolaire ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans les pages suivantes.

2.4 Définition du travail des éducatrices en SGMS

L'importance qu'ont prise les SGMS au Québec nous amène à nous intéresser à ce qui constitue leur noyau central : les éducatrices. Nous nous sommes donné la mission de débroussailler leur rôle et le statut qu'on leur attribue. Avant d'aborder cette nouvelle étape d'analyse, il nous semble nécessaire de clarifier ces deux notions.

Le statut « désigne les différentes positions, liées les unes aux autres qui ponctuent [la] structure sociale » (Rocheblave-Spenlé, 2016, p. 1). Il réfère à des règles établies, ce qui lui donne un caractère statique. Le rôle est quant à lui l'aspect dynamique du statut, il relève de l'individu, de sa fonction sociale. Il est « un modèle organisé de conduites, relatif à un certain statut de l'individu dans un groupe [et] déterminé par le consensus des membres du groupe »

(Rocheblave-Spenlé, 2016, p. 2). Au fil des interactions, le rôle se manifeste, guidé par des modèles d'action et les déterminants personnels multiples, changeant au gré des situations.

Dans la section qui suit, nous clarifierons d'abord le rôle général attribué aux différents emplois au sein du personnel des SGMS. Nous présenterons ensuite le travail prescrit aux éducatrices par les différentes instances régissant les services de garde scolaires. Enfin, nous approcherons le travail réel en traitant des recherches qui abordent le rôle des éducatrices en garde scolaire.

2.4.1 Le personnel des SGMS

Le personnel des services de garde en milieu scolaire est composé de plusieurs classes d'emploi : les techniciennes en service de garde, les éducatrices en service de garde, les éducatrices en service de garde, classe principale, ainsi que les surveillants d'élèves. La présentation des différentes classes d'emploi au sein des services de garde permettra de cerner les responsabilités communes et distinctes de ces différents emplois.

La technicienne en service de garde

Chaque service de garde est sous la supervision d'une technicienne en garde scolaire. Cette personne, communément appelée « responsable du service de garde », effectue la gestion quotidienne du service de garde. Son rôle consiste à concevoir le programme d'activités et en assurer la supervision (CPNCF, 2011). La technicienne en service de garde effectue les travaux techniques reliés au fonctionnement du service de garde et assure la gestion des ressources financières, humaines et matérielles sous l'autorité de la direction de l'école. Un diplôme d'études collégiales en technique d'éducation à l'enfance ou autre attestation jugée équivalente est requis afin de remplir ces fonctions. Le salaire varie entre 18,31 \$ et 27,19 \$ de l'heure et la semaine habituelle atteint 35 heures (CPNCF et FEESP, 2011).

L'éducatrice en service de garde, classe principale

Le rôle de l'éducatrice en service de garde, classe principale, consiste à assister la technicienne en service de garde scolaire dans la mise en œuvre du programme d'activités et l'accomplissement de certaines tâches administratives (Commission scolaire des Draveurs, 2011). Ce type d'éducatrice exécute aussi les tâches associées à la classe d'emploi

d'éducatrice en service de garde. Tout comme pour l'éducatrice en service de garde, une attestation d'études professionnelle est minimalement requise. Par contre, on exige habituellement quatre années d'expérience pertinente au surplus (CPNCF et FEESP, 2011). Le salaire d'une éducatrice de classe principale varie entre 21,60 \$ et 24,29 \$ par heure. La semaine de travail totalise généralement 35 heures. Afin de subventionner leur présence, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport prévoit une allocation de 37 077 \$ par bâtiment de services de garde qui regroupe au moins 200 enfants inscrits sur une base régulière (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). On constate donc que l'éducatrice en service de garde, classe principale, assume à la fois des tâches de l'éducatrice et des tâches de la technicienne en service de garde.

L'éducatrice en service de garde

Le rôle principal de l'éducatrice en service de garde consiste à organiser, à préparer et à animer une variété d'activités favorisant le développement global des élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire tout en assurant leur bien-être et leur sécurité (CPNCF, 2011). Une attestation d'études professionnelles est minimalement requise afin d'exercer cet emploi. Le salaire d'une éducatrice en service de garde scolaire varie entre 18,15 \$ et 22,21 \$ l'heure (CPNCF et FEESP, 2011).

Les surveillants d'élèves

Les surveillants d'élèves assument des responsabilités associées à la surveillance des enfants. Dans les écoles primaires, ils exercent principalement leurs fonctions durant les heures de repas. On les nomme communément « surveillants de dîner ». La formation exigée est de niveau secondaire. Les surveillants de dîner sont engagés par la commission scolaire afin d'assurer la sécurité des enfants durant la période du midi. Leur salaire horaire se situe entre 16,93 \$ et 19,64 \$ (CPNCF et FEESP, 2011). Contrairement aux autres classes d'emploi, la semaine de travail franchit rarement le cap des dix heures dans les services de garde en milieu scolaire.

Ces descriptions des emplois au sein du personnel des services de garde scolaires placent les premières balises quant au travail prescrit. Il est aisé, en considérant les exigences de formation et les salaires, d'y reconnaître différents statuts, hiérarchisés les uns par rapport aux

autres. En ce qui concerne l'objet de notre recherche, c'est la classe d'emploi d'éducatrice qui retient notre attention. Le travail des éducatrices est l'emploi qui comprend la plus grande part de tâches éducatives. Le travail de cette classe d'emploi représente donc un intérêt important pour nos recherches relativement à leur implication dans l'organisation d'activités éducatives, récréatives et à leur souci du bien-être et de la sécurité des enfants. En outre, les éducatrices en service de garde représentent la grande majorité des employés des SGMS. De ce fait, leur implication auprès des enfants est considérable.

2.4.2 Le travail prescrit

Nous l'avons vu en survolant l'histoire, les services de garde en milieu scolaire sont depuis 1979 sous la juridiction de l'État, du ministère responsable de l'éducation, en l'occurrence le MEES. Or, les SGMS relèvent de la *Loi sur l'instruction publique* qui précise que le rôle des éducatrices consiste à « [v]eiller au bien-être, à la sécurité et au développement global de l'enfant grâce à l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école ». Afin de mieux encadrer les services de garde en milieu scolaire, le MEES exige des services de garde scolaire que soit mis sur pied un programme d'activités (aussi nommé programme éducatif ou plateforme éducative). Celui-ci poursuit les orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001). Le programme d'activités adhère nécessairement aux mêmes intentions éducatives des domaines généraux de formation ainsi qu'aux mêmes compétences transversales. Ce document présente les orientations, les objectifs, les valeurs qui guident le service de garde dans son organisation générale et sa planification d'activités. En étudiant certains de ces programmes d'ordre public, nous constatons que la majorité tend à promouvoir l'harmonie avec leur école, tant pour la promotion des valeurs éducatives (instruire, qualifier, socialiser) que pour le respect du code de vie. Cependant, l'élaboration d'un tel programme est suggérée, elle n'est pas obligatoire. En 2015, plusieurs SGMS n'ont pas encore rédigé de programme d'activités selon l'ASGEMSQ. Cette dernière considère le programme d'activités comme un « outil de réflexion et d'évaluation pour le personnel éducateur », mais aussi comme « un gage de qualité et de complémentarité des SGMS à la mission de l'école » (p. 31, 2015). En s'appuyant sur les recommandations du Vérificateur général de 2008 quant à la

qualité des services, l'ASGEMSQ insiste pour que le programme d'activités devienne obligatoire.

Nous nous sommes penchés sur les exigences du travail d'éducatrice en garde scolaire. Les *Normes professionnelles des éducatrices et éducateurs à l'enfance* (CSRHSGE, 2010) et les *Profils pour les services de garde scolaires* (CSRHSGE, 2012) définissent le travail des éducatrices en SGMS et clarifient les connaissances, les compétences et les habiletés particulières nécessaires à l'accomplissement adéquat de ce travail. Pour compléter, un libellé étoffé des tâches et sous-tâches reliées à l'emploi y figure. Ces normes abordent trois grandes sphères d'activités : le développement, l'apprentissage et les soins aux enfants ; les installations et l'équipement ; les relations avec les familles et la collectivité. Dans leur travail quotidien, les éducatrices devraient favoriser le développement de l'enfant sur les plans physique, langagier, affectif, cognitif, social, créatif et comportemental. À cette fin, des connaissances de base sont requises, elles concernent : le développement global, les différents types d'intelligence, les styles d'apprentissages, les techniques d'observation, les comportements sociaux typiques liés aux troubles du développement, les notions de discrimination, les processus et théories en matière de planification, les stratégies pour aider au développement d'une bonne estime de soi, etc. On propose que les éducatrices travaillent en collaboration avec l'école, la communauté et la famille. Elles devraient donc connaître les personnes-ressources de l'école et de la communauté, le matériel pertinent, la plateforme éducative du service de garde, les intérêts de la famille, etc. Les *Normes professionnelles des éducatrices et éducateurs à l'enfance* présentent donc un modèle d'éducatrice « spécialisée », connaissant les théories de l'éducation, de la planification et des relations humaines. Selon ces normes professionnelles, les éducatrices devraient être capable : d'observer, d'évaluer le stade de développement des enfants, de mettre en œuvre des stratégies pour aider le développement, de détecter si les enfants ont des difficultés ou des handicaps, de sensibiliser, de communiquer, d'interagir, d'encourager, de donner l'exemple, etc. En somme, on présente un modèle d'une éducatrice instruite et compétente dont le profil s'apparente à celui des enseignantes (considération pour les différentes sphères du développement, évaluation, interventions basées sur le savoir). Cette formalisation des objectifs, des compétences, des tâches, témoigne de la logique de professionnalisation dans laquelle évolue le métier d'éducatrice.

En somme, les différents niveaux législatifs s'accordent sur les objectifs et les orientations du travail des éducatrices des SGMS. Prenant source dans la *Loi sur l'instruction publique*, les différentes instances publiques conçoivent le rôle des éducatrices comme un complément à la mission éducative scolaire. Le rôle de l'éducatrice d'assurer la sécurité et le bien-être des enfants ainsi que leur implication dans le développement global est généreusement souligné par ces différentes instances. Ces orientations, ces objectifs, ces modèles du travail d'éducatrice définis en termes de connaissance, de compétence et d'habileté constituent le travail prescrit. Il existe cependant un écart entre le travail prescrit et le travail réel. À cet égard, nous nous interrogeons sur le travail réellement accompli par les éducatrices dans les services de garde. Se réfèrent-elles aux théories du développement ? Évaluent-elles les enfants ? Mettent-elles en place des stratégies d'interventions ? Mobilisent-elles des ressources à leur disposition ? Participent-elles aux activités pédagogiques de l'école ? Collaborent-elles avec les parents ? Considèrent-elles les intérêts de ces derniers ? Existe-t-il des difficultés à combiner les orientations scolaires et familiales ? Priorisent-elles les objectifs de l'école sur ceux de la famille ? Afin d'obtenir des pistes de solution à ces questions, nous nous attarderons aux ouvrages analysant le travail des éducatrices des SGMS.

2.5 Recension des écrits

Dans la section qui suit, nous présenterons d'abord la recension générale des écrits concernant le travail des éducatrices en garde scolaire. Nous poursuivrons ensuite en exposant les recherches que nous avons ciblées en raison de leur approche particulière, c'est-à-dire le fait qu'elles considèrent la perspective des éducatrices en garde scolaire.

Afin de recenser les écrits concernant le travail des éducatrices en garde scolaire, nous avons eu recours aux bases de données Dissertation & Theses Global, Canadian Research Index, ERIC, CAIRN, FRANCIS et Érudit. Nous avons consulté les bibliothèques universitaires montréalaises grâce aux bases de données Atrium (UdM), BABADUQ (UQAM), WorldCat (McGill) et CLUES (Concordia). Nous avons aussi eu recours aux publications gouvernementales du Québec et du Canada ainsi qu'à différentes associations telles que l'ASGEMSQ, l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance (ACPSGE). La recension s'est étendue aux États-Unis où nous avons découvert des

organismes tels que la *National AfterSchool Association*, la *National School-Age Child Care Alliance* et la *National Institute on Out-of-School Time*. Les mots-clés qui ont été utilisés sont : service de garde en milieu scolaire (SGMS), garde scolaire, *school-age child care (SACC)*, *after-school* (ou *afterschool*) *program*. Nous avons exclu de notre recension la documentation qui concernait exclusivement la garde à la petite enfance ou autres services non scolaires. Quant à elles, les bibliographies des livres et articles découverts se sont avérées des sources précieuses durant la recherche.

Nous vous présenterons maintenant les écrits retenus et classés par catégories : les guides, les ouvrages relatifs à la qualité des services et les bilans de situation. Nous apporterons également des précisions en ce qui a trait aux écrits recensés aux États-Unis concernant le champ d'études de l'*afterschool education*.

Les guides

Plusieurs guides (*professional guide*) ont paru depuis la création des services de garde en milieu scolaire. Ces guides tracent un portrait du travail auprès des enfants en garde scolaire avec une approche professionnelle (Musson et al., 1999 ; Berger et al., 2005 ; Bumgarner, 2011). Ces ouvrages constituent des outils fort complets pour la formation des éducatrices en SGMS. Ils combinent les aspects pratiques et théoriques du travail en SGMS. D'autres documents professionnels présentent des codes d'éthique pour le personnel éducateur des services de garde scolaire (National Afterschool Association, 2009 ; Lalonde-Graton, 2008).

Certains guides ont pour objectif d'aider à élaborer un programme d'activités (Bagdy, 2008 ; Bisback et Kopf-Johnson, 2009 ; Michaud, 2005) ou de démarrer et gérer un service de garde (Tarrant, Jones et Berger, 1996). D'autres guides traitent plus précisément de l'aspect légal (Michaud, 2004), de l'aspect financier (Binette, 1987), de l'aménagement physique (Germain, 1989 ; Vanier, 1991), du développement de l'enfant (Albrecht et Plantz, 1993 ; ASGEMSQ, 2005 ; Baillargeon, 1991 ; CSRHSGE, 2013 ; Hawkins, 1987) ou des conditions de travail (Doherty, Lero, Boelman, Lagrange et Tougas, 2000). De façon générale, ces guides se basent sur la recherche et proposent des outils concrets (grilles, formulaires, listes d'éléments à considérer) guidant les acteurs du milieu dans la mise en place et la gestion d'un service de garde ainsi que dans la réalisation de leur travail auprès des enfants. Une préoccupation pour

le bien-être, la sécurité et le développement des enfants est perceptible en filigrane de l'ensemble de ces guides.

Les ouvrages relatifs à la qualité des SGMS

On a vu apparaître dans les écrits des années 1990 plusieurs ouvrages relatifs à la qualité des SGMS (Bergman et Greene, 1995 ; Betsalel-Presser, White, Baillargeon et Jacobs, 1998 ; Doherty, 1991 ; Jacobs, Mill et Jennings, 2002 ; Roman, 1998 ; Roy, Baillargeon, Larouche, 1999). Certains auteurs ont établi les critères permettant d'évaluer la qualité d'un service de garde pour les enfants d'âge scolaire (Baillargeon, 1994 ; Darveau, 1989 ; Dykstra, 2001 ; Harms, Vineberg-Jacobs et Romano-White, 1996, 1998 ; Lebuff et Hargreaves, 1999). La plupart des auteurs s'entendent quant aux critères de qualité suivant : l'aménagement, la propreté et la sécurité des lieux, la communication avec l'école et les parents, la formation des éducateurs, la constance et l'attitude positive du personnel, un ratio enfants/adulte maximal de 15, la variété des activités, la flexibilité du programme d'activités, la clarté et l'accessibilité de la politique du service de garde.

Les bilans de situation

Plusieurs documents décrivant la situation des services de garde en milieu scolaire ont été recensés pour le Québec (Archambault, 1997 ; ASGEMSQ, 1987 ; Vérificateur général du Québec, 2001 ; 2008). L'Avis du Conseil supérieur de l'éducation de 2006 a particulièrement attiré notre attention pour l'exhaustivité de sa recherche. Intitulé « Les services de garde en milieu scolaire : Inscrire la qualité au cœur des priorités, » ce document traite de la mission des services de garde scolaire, du développement de services de qualité et de la complémentarité de ces services avec la mission de l'école québécoise. Cet Avis a permis de mettre en lumière le potentiel éducatif des SGMS et d'attirer l'attention sur certains besoins nécessaires à l'amélioration de la qualité de ses services.

À ce point de notre recension des écrits, nous constatons qu'au Canada, une large part des études s'intéressant à la garde des enfants ne traite pas de la garde d'enfants d'âge scolaire, se concentrant exclusivement sur la petite enfance. De la même manière, il existe qu'un faible pourcentage d'études concernant le système scolaire qui traite de la garde scolaire. Cette rareté dans la recherche est attribuable à plusieurs facteurs : les SGMS sont un modèle de garde

récemment institutionnalisé trouvant peu d'homologie dans le reste du Canada, ils sont non obligatoires et ne concernent qu'une partie des enfants d'âge scolaire. La constatation de cette carence a redoublé notre intérêt pour l'étude des SGMS. Pour alimenter celle-ci, nous nous sommes référés aux États-Unis, où les auteurs ont été féconds dans les champs d'études du *school-age care* et de l'*afterschool education*.

Les champs d'études du *school-age care* et de l'*afterschool education* aux États-Unis

Les chercheurs Zigler, Marsland et Lord (2009) considèrent la période entre la fin de la journée d'école et la fin de la journée de travail des parents comme une période à risque autant qu'une période d'opportunités. Ils ont évalué qu'un enfant passe aux États-Unis, entre sa maternelle et son entrée au secondaire, environ seize mille heures de sa vie dans cet espace temps, entre la maison et l'école. Ce nouvel espace sujet aux apprentissages a gagné l'intérêt des chercheurs états-uniens. Nous constatons depuis les années 1990 un intérêt grandissant pour le champ d'études du *school-age care* et l'analyse de ses organisations nommées *school-age child care (SACC)* et *afterschool programs*.

Du point de vue théorique, Sefton-Green (2013) présente les études marquantes concernant les programmes non scolaires (*non-school programs*). Cet auteur souligne la tendance à confondre le concept d'éducation à celui d'école. Selon lui, il est important de distinguer l'apprentissage de l'éducation formelle. L'apprentissage en dehors de la classe est considérable. Les programmes non scolaires permettent, dans certains cas, de pallier les échecs du système scolaire. Il faut considérer l'éducation non scolaire comme faisant partie d'un ensemble de structures (familiale, scolaire, communautaire) impliqué dans l'apprentissage des enfants.

Noam, Biancarosa et Dechausay (2003) se sont intéressés au potentiel éducatif des *afterschool programs*. Les entretiens qu'ils ont réalisés auprès de travailleurs et de cadres issus d'une variété de programmes ont permis d'identifier les avantages que constitue l'arrimage des *afterschool programs* avec l'école. Ils considèrent que les *afterschool programs*, en plus d'apporter une aide aux devoirs, sont l'occasion de soutenir et de réinvestir les apprentissages scolaires dans un contexte différent. Pour ces chercheurs, les *non-school programs* ont l'avantage de susciter l'intérêt et l'engagement des enfants en plus de développer leurs

habilités. Noam, Biancarosa et Dechausay mettent donc en évidence l'importance d'encadrer ces programmes, d'améliorer les conditions de travail du personnel, de promouvoir les carrières dans le domaine et d'investir dans le développement de systèmes éducatifs spécifiques au *afterschool programs* basés sur la recherche. Ces initiatives s'inscrivent dans la logique de professionnalisation dans laquelle évolue la garde des enfants. Cette tendance à la professionnalisation des métiers de la garde s'articule aussi par l'intérêt des sciences de l'éducation pour le champ de recherche sur l'*afterschool education*.

L'intérêt pour la recherche sur l'*afterschool education* a donné naissance, entre autres, au *Program in afterschool education and Research* (PAER) de l'Université Harvard. Les principaux objectifs de ce groupe de recherche sont de comprendre et promouvoir la richesse d'enseignement pour les enfants fréquentant les *afterschool programs*, de venir en aide et de former les intervenants relativement aux problèmes de santé mentale et de démontrer que le *out-of-school time* constitue un champ d'études heuristique pour les sciences de l'éducation (Noam, Biancarosa et Dechausay, 2003).

Que retenons-nous de cette recension des écrits ? D'abord, il existe une multitude d'ouvrages proposant des analyses du secteur de la garde scolaire et des mémoires visant l'amélioration des conditions de travail et la qualité des services. Nous avons aussi vu qu'il existe des guides professionnels décrivant le travail en garde scolaire, ses orientations, ses objectifs ainsi que les caractéristiques d'une éducatrice « compétente ». L'ensemble de ces ouvrages contribue à la formalisation du secteur de la garde scolaire et à la professionnalisation du travail des éducatrices.

De plus, nous avons constaté qu'aux États-Unis, depuis les années 1990, un accent plus prononcé a été mis sur l'aide aux devoirs et la littérature dans les *SACC*. Les attentes académiques envers ces organismes croissent de jour en jour. Certains programmes comme les *extended-day* proposent littéralement une extension de l'apprentissage académique sur les heures de garde. L'étude de programmes comme les *21st Century Community Learning Centers* a démontré que davantage de temps d'apprentissage améliore les résultats scolaires en plus d'engager les enfants dans d'autres activités éducatives en dehors des heures de classe (Halpern, 2003). Ainsi donc, les chercheurs et les politiques éducatives états-uniens

modélisent ces milieux de garde sous une forme de plus en plus scolaire. Notons au passage que l'intérêt pour le soutien académique en garde scolaire et sa recherche associée apparaissent aussi au Canada avec, entre autres, des études concernant l'éveil à la lecture en service de garde scolaire (Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2013).

Il nous semble important de souligner que la forme scolaire d'apprentissage, que nous constatons dans la documentation relative aux milieux de gardes (objectifs, critères d'évaluations, auto-évaluations, sphères de développement, etc.), est depuis longtemps largement diffusée dans plusieurs autres secteurs par un processus de pédagogisation des rapports sociaux d'apprentissage (Beillerot, 1982). La pédagogie domine non seulement l'école, mais aussi la famille, les loisirs, les sports, les médias, etc. La culture scolaire pénètre donc, de façon parfois insidieuse, d'autres espaces non scolaires en la faveur d'une professionnalisation de plus en plus documentée.

Notre recension nous a permis de relever peu de recherches nous éclairant sur le rôle des éducatrices en garde scolaire. Cependant, certaines recherches ont attiré notre attention puisqu'elles considèrent la perspective des éducatrices en garde scolaire. Premièrement, nous présenterons l'étude de Tardif et LeVasseur (2010) qui définit la situation des services de garde au sein de l'organisation scolaire. Deuxièmement, nous résumerons les études de Musson (1995) sur le travail réflexif des travailleurs en garde d'enfants d'âge scolaire. Troisièmement, nous présenterons une brève synthèse du travail substantiel que Larouche (2000) a réalisé sur le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire. Quatrièmement, nous présenterons le rapport récemment réalisé par Étienne, Deubelbeiss et Rousseau (2015) sur l'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire. Simultanément à cette présentation, nous tracerons certaines intentions de recherche à la lumière des découvertes.

2.5.1 La division du travail éducatif

Les recherches de Tardif et LeVasseur portant sur la division du travail éducatif nous renseignent concrètement sur les tâches et responsabilités des éducatrices des SGMS. Afin de décrire les différentes catégories d'agents constituant l'organisation scolaire, ces chercheurs ont réalisé une soixantaine d'entrevues auprès de techniciens ainsi que des observations sur le

terrain. Ils ont aussi tenté de croiser le regard qu'ont d'autres agents scolaires (cadres scolaires, enseignants et de chefs d'établissement) sur le travail de ces techniciens. Tardif et LeVasseur ont ainsi analysé et décrit « les enjeux scientifiques et sociaux découlant de l'essor du travail technique dans l'école publique et la réorganisation du travail éducatif qui l'accompagne » (2010, p. 11). Nous avons appuyé en partie nos recherches sur leurs résultats quant aux responsabilités des éducatrices en garde scolaire et aux enjeux entourant leur implication au sein de l'école. Nous vous en traçons les grandes lignes ci-dessous.

Les éducatrices des SGMS accomplissent des tâches variées : prendre en note les présences, retracer des enfants dans l'école, soigner les enfants malades, surveiller les aires de jeu, animer des activités ludiques, superviser les repas, aider aux devoirs, s'assurer de la propreté et de la sécurité des lieux. En veillant au bien-être des enfants, ces éducatrices sont en quelque sorte « les déléguées des parents sur le terrain de l'école » (Tardif et LeVasseur, 2010, p. 123). Ainsi, les services de garde remplissent en partie des rôles traditionnellement dévolus aux parents : l'aide aux devoirs, la supervision des repas, le réconfort psychologique et les soins médicaux. Le rôle des éducatrices des SGMS renvoie à des fonctions de socialisation comme le développement de l'autonomie, du sens moral, du respect des autres et de l'environnement ainsi que de la transmission de valeurs. Les responsabilités de ces éducatrices vont même jusqu'à la substitution au rôle parental dans certains cas extrêmes alors que les parents négligent l'alimentation, le sommeil, l'hygiène ou la santé de leur enfant.

En définitive, les recherches menées par Tardif et LeVasseur nous renseignent sur la nature éducative du travail des éducatrices en garde scolaire. L'importance accordée au bien-être et à la socialisation des enfants est caractéristique de leur travail. On y apprend aussi que les éducatrices « ont le sentiment de remplir dans l'école une fonction très peu valorisée par l'ensemble des agents scolaires » (2010, p. 146). Nous souhaitons approfondir ces recherches concernant la division du travail éducatif en nous concentrant exclusivement sur le travail des éducatrices en garde scolaire. Grâce à notre recherche, nous tentons de décrire davantage l'implication et les relations de travail des éducatrices des SGMS à l'intérieur du système scolaire, mais aussi à l'intérieur du parentage. Tardif et LeVasseur se sont adressés uniquement aux techniciennes en garde scolaire, nous croyons que de réaliser des entretiens

avec les éducatrices permet de décrire avec davantage de précision les particularités de leur rôle par rapport à ceux des autres acteurs scolaires et non scolaires autour de l'enfant.

Si les études de Tardif et LeVasseur ne s'attardent que peu aux interventions auprès des enfants, du moins, qu'elles présentent peu de situations d'intervention en contexte, celles de Musson se sont concentrées, plusieurs années auparavant, sur les interventions des éducatrices en service de garde, plus précisément leurs compétences réflexives.

2.5.2 Les compétences réflexives du personnel des SACC

Avec une approche ethnographique, Musson (1995) a analysé le travail de « travailleurs en garde d'enfants d'âge scolaire » (*school-age care worker*). Il s'est intéressé au développement des compétences, au sens qu'ils donnent à leurs actions, à leur travail auprès des enfants. Les observations, les entretiens individuels et les notes prises sur le terrain ont permis au chercheur d'analyser le travail de dix travailleurs (huit femmes et deux hommes) de huit services de garde (*child care center*) accrédités par la province et soutenus par la ville de Vancouver.

Musson considère le personnel des SACC comme des « praticiens réflexifs » au sens de Schön (1983). Il a montré la complexité et la richesse de la réflexion dans l'action et sur l'action des travailleurs en garde d'enfant d'âge scolaire. Pour Musson, reconnaître et comprendre le travail réflexif de cette catégorie de travailleurs permet de guider le développement des compétences. Les travailleurs, prenant connaissance de leurs pratiques réflexives, seraient en mesure de les assimiler et de les réinvestir dans leurs pratiques.

Le travail de Musson (1995) a permis de broser un tableau des relations du personnel éducateur avec les enfants d'âge scolaire. L'empathie, l'authenticité et la communication que traduisent ces relations caractérisent leur travail. Les descriptions des relations avec l'enfant ainsi que les six exemples d'interventions que Musson présente dans sa thèse constituent des outils de formation précieux pour les éducatrices. Voyons maintenant de quelle manière Larouche a impliqué les éducatrices en les plaçant au centre de l'analyse de leurs propres pratiques réflexives.

2.5.3 Le savoir d'expérience des éducatrices des SGMS

La recherche collaborative de Larouche (2000) a été réalisée de pair avec des éducatrices de garde scolaire. Cette recherche traite de la nature de leur travail, soit du sens qu'elles donnent à leur pratique. C'est avec une posture ethnométhodologique que la chercheuse tente de tracer les contours de la pratique des éducatrices en garde scolaire. Elle s'intéresse aux ethnométhodes, soit le savoir développé dans la vie de tous les jours. Larouche cherche aussi à clarifier les compétences des éducatrices des SGMS dans un objectif de développement professionnel.

Cette étude microsociologique s'intéresse au savoir d'expérience des éducatrices à partir du « processus dynamique de la construction sociale du savoir ». Larouche a amené les éducatrices à interpréter leurs savoirs pratiques et le sens qu'elles donnent à ceux-ci grâce à des récits de pratique. Concrètement, les éducatrices ont d'abord explicité un problème rencontré et résolu dans la pratique. Cette situation, retranscrite en récit, a été par la suite discutée et analysée avec des groupes de six éducatrices. Cette méthode permet de faire ressortir les tensions, les angoisses, les affects que les éducatrices peuvent ressentir dans l'urgence. C'est par l'analyse de ces différents points de tensions que Larouche a pu faire ressortir le savoir d'expérience des éducatrices de garde scolaire.

Selon Larouche, le travail des éducatrices de garde scolaire est caractérisé par une tension entre l'engagement affectif et la distanciation réflexive. Dans un processus de résolution de problème, l'éducatrice doit faire des choix. Ceux-ci « relèvent souvent de compromis, ni totalement rationnels (distanciés), ni totalement inconditionnels (engagés). » Les recherches ont montré que dans les cas traités, les éducatrices avaient tendance à s'investir énormément. Elles doivent donc équilibrer leur rationalisation en se distanciant assez pour comprendre la situation afin de répondre adéquatement aux besoins de l'enfant.

Les travaux de Larouche ont aussi permis d'identifier une tension entre la subjectivité de l'éducatrice et le groupe social. Dans leur pratique, les éducatrices sont confrontées aux contraintes de deux autres milieux : la famille et l'école. Elles doivent constamment négocier avec les contraintes de ces autres milieux. Ce « jeu de cohésion et de dissociation » ponctue le

travail des éducatrices. Du point de vue identitaire, les éducatrices de garde scolaire « sont à la recherche d'une spécificité qui les distingue de l'école et de la famille ».

Un point fort du travail de Larouche réside dans le caractère formatif de la participation à la recherche. Les éducatrices partageant leur récit de pratiques sont à la fois étudiantes en formation universitaire et éducatrice en services de garde scolaire. Elles apportent des connaissances précieuses au domaine universitaire grâce au partage de leurs récits de pratiques et à leurs analyses. Elles gagnent aussi en expérience scientifique prenant part aux réflexions face à leur pratique et aux échanges suscités.

En interprétant le savoir d'expérience des éducatrices des SGMS, Larouche propose une thèse qui fait avancer les théories interactionnistes par une méthode originale et une analyse profonde du discours des éducatrices des SGMS. Les éducatrices qui liront cette thèse se reconnaîtront dans les récits présentés ainsi que dans les questionnements et les doutes évoqués par les collaboratrices. La grande place accordée au discours des éducatrices est une force de cette recherche. Cependant, nous nous questionnons concernant l'échantillonnage restreint duquel est issue l'analyse des compétences des éducatrices des SGMS.

Grâce à sa thèse, Larouche a mis à jour le savoir d'expérience d'un travail jusqu'alors peu documenté auquel il n'existe pas de formation obligatoire (au moment de la recherche) et où les origines, les expériences et les formations sont très variées. La recherche s'est effectuée auprès de dix éducatrices issues d'à peine deux écoles. Les résultats obtenus permettent de comprendre en profondeur les compétences réflexives de ces éducatrices et du sens qu'elles donnent à leur pratique. Cependant, nous croyons que l'échantillonnage restreint constitue une limite à l'élaboration du portrait des compétences d'une profession où une grande variété d'éducatrices évolue.

Tout comme Larouche (2000), nous considérons le point de vue des éducatrices comme la source la plus importante de données de recherche. Nous souhaitons explorer le milieu de la garde scolaire tel qu'il est vécu « de l'intérieur ». Nous ne souhaitons pas réaliser une recherche collaborative, mais désirons néanmoins que les participants profitent des réflexions engendrées au cours des entretiens.

2.5.4 L'éthos du personnel éducateur des SGMS

Plus récemment, le Département de sociologie de l'Université Laval (Étienne, Deubelbeiss et Rousseau, 2015) a déposé un rapport concernant le travail du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire. Ce rapport dresse un portrait de cette catégorie d'éducateurs en s'intéressant particulièrement à l'éthos du travail, c'est-à-dire aux valeurs, attitudes et croyances partagées par ceux-ci. Ce rapport adopte une approche sociologique en cherchant à décrire l'importance que ce travail représente pour eux, les raisons qui les ont poussés à choisir ce travail et à persévérer dans son accomplissement, ainsi que leur attitude à l'égard des normes managériales. Les chercheurs ont préalablement administré des questionnaires composés de trente-neuf questions aux dix-neuf participants. Ils ont ensuite réalisé quatre entretiens de groupe auprès de ces mêmes participants. Ceux-ci sont issus de quatre services de garde d'écoles présentant des caractéristiques différentes (plus favorisées, moins favorisées, banlieue en forte croissance et banlieue plus ancienne) de la région de Québec. Cette étude vise à dégager les représentations sociales des membres du personnel éducateur relativement à leur statut professionnel, aux rôles sociaux qui y sont associés et aux incidences de leur environnement sur ce rapport au travail.

Les principaux résultats montrent que le parcours académique et les expériences de travail du personnel éducateur des SGMS sont marqués par « une propension pour les occupations où les relations d'éducation, d'aide et de soins sont centrales ». Ceux-ci considèrent que leur rôle favorise la socialisation et vient compléter le rôle assumé par les enseignants et les parents. Le personnel éducateur des SGMS perçoit une grande reconnaissance de la part des enfants. Mais selon eux, leur travail éducatif n'est pas toujours reconnu par les parents et les autres agents scolaires. Ce peu de reconnaissance peut sans doute s'expliquer par le fait que ce travail s'inscrit dans le domaine du *care*, soit des occupations typiquement féminines dans lesquelles la notion d'aide et les relations humaines sont centrales, mais dont la reconnaissance sociale et le prestige professionnel sont généralement faibles.

Par ailleurs, le rapport au travail des éducateurs masculins semble être complexe à cause d'une certaine retenue quant aux marques d'affection témoignées aux enfants. En somme, malgré les heures coupées et le peu de reconnaissances de la part des membres de la société, l'expérience

de travail du personnel éducateur des SGMS semble enrichie par les relations qu'il entretient avec les enfants, principale finalité de son travail.

Ce rapport considère donc le personnel éducateur des services de garde scolaire avec un regard sociologique, s'intéressant à leur parcours de vie, à la représentation de leur rôle, à la place de leur travail parmi les différentes sphères de leur vie ainsi qu'à l'avenir projeté. Le rapport aborde la formation, la satisfaction face à l'emploi, les ambitions de carrière. En revanche, il renferme peu de descriptions concernant leurs tâches, leur rôle et leurs relations de travail.

Le recours aux entretiens de groupe a permis de cerner les dynamiques développées au sein du personnel d'un même service de garde. Néanmoins, en rétrospective, les chercheurs ont souligné « la nécessité [...] de procéder à des entretiens individuels puisque certaines préoccupations sont très personnelles et délicates et semblent avoir une grande incidence sur le rapport au travail des éducatrices » (p.57). En effet, les entretiens de groupe permettent de capter les perceptions partagées par plusieurs éducatrices avec le danger que certains individus limitent l'expression de leurs pensées profondes. À cette fin, nous avons mis en place une méthodologie permettant aux éducatrices de s'exprimer sur leur travail en SGMS avec plus de liberté. Dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons dresser un portrait du travail des éducatrices en garde scolaire avec une approche sociologique semblable à celle d'Étienne, Deubelbeiss et Rousseau (2015). À leur instar, nous avons analysé, à travers le discours des éducatrices, les relations qu'elles entretiennent avec les autres acteurs du milieu. Nous avons, pour notre part, privilégié les entretiens individuels afin qu'elles se confient plus aisément. Nous considérons aussi qu'une telle recherche gagne à diversifier son échantillonnage afin que des éducatrices de différentes régions du Québec y soient représentées et que des services de garde de milieux ruraux et urbains soient concernés. De plus, tout en gardant notre attention sur le travail des éducatrices en garde scolaire, nous souhaitons rencontrer des éducatrices réalisant des emplois variés tels que des techniciennes des services de garde scolaires et des surveillantes de dîner.

2.6 Synthèse de l'objet de recherche

Nous avons clarifié le travail prescrit aux éducatrices des SGMS, analysé l'organisation des SGMS québécois et exploré les écrits scientifiques traitant de la nature du travail des éducatrices en garde scolaire. Il nous paraît logique de récapituler et d'organiser les points qui ont marqué notre recherche jusqu'à maintenant. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Ce modèle constitue le cadre de référence de nombreuses études s'intéressant aux liens de collaboration entre les milieux familial et de garde dans le développement de l'enfance (Coutu, Lavigneur, Dubeau et Beaudoin, 2005 ; Larouche, 2000 ; Mahoney, Heather et Carryl, 2005). Pour ce qui est de notre recherche, la référence à ce modèle a pour objectif d'organiser les éléments présentés jusqu'à maintenant concernant le travail des éducatrices des SGMS et d'en donner une vision d'ensemble s'articulant par niveau d'analyse.

Le modèle théorique de Bronfenbrenner tient compte d'une conception dynamique du développement où les différentes sphères d'influence s'emboîtent les unes aux autres, hiérarchisant leurs influences. Il sera ainsi possible de considérer la diversité des déterminants dans le développement des SGMS organisés en quatre systèmes : le macrosystème, l'exosystème, le microsystème et le mésosystème. Ces grands systèmes influencent le travail des éducatrices en garde scolaire et conséquemment, le développement des enfants qui les fréquentent. Regardons maintenant comment ils s'articulent concrètement en regard de notre objet de recherche.

Le macrosystème réfère à la culture, à la manière de penser, aux valeurs sociales. Il constitue un système global qui influence tous les systèmes suivants. En ce qui concerne les éducatrices en service de garde scolaire, leur travail est peu reconnu, il est accolé au travail du *care*, à la maternité. Il est aussi un travail typiquement féminin où les relations avec l'enfant sont une grande source de motivation professionnelle. Ces croyances ont eu des impacts sur les services de garde, et influencent fondamentalement le travail des éducatrices.

L'exosystème comprend les structures, les lieux et situations sociopolitiques. Les services de garde se sont développés dans un objectif de conciliation travail-famille nécessaire à

l'adaptation au nouveau contexte économique et social. Ils sont aussi tributaires de l'extension et de la technicisation qu'a connue le système scolaire lors de sa modernisation. Depuis, les services de garde en milieu scolaire évoluent selon une logique de professionnalisation alors qu'on implante progressivement un programme d'activités, une formation, des normes et un code d'éthique. De plus, les mesures gouvernementales d'aide à la famille en matière de financement et d'accessibilité à la garde des enfants influencent considérablement l'évolution des SGMS.

Le microsystème constitue l'environnement immédiat : les personnes, les lieux et les activités. Le travail des éducatrices est confronté à plusieurs difficultés : les horaires coupés, la précarité d'emploi, les ratios enfants/adulte élevés, le manque de locaux adéquats, le niveau de formation varié du personnel. Le microsystème constitue le contexte de travail des éducatrices, leur environnement immédiat, en l'occurrence, le SGMS. De plus, le travail des éducatrices est aussi influencé par d'autres milieux, principalement l'école et la famille. Ceux-ci sont caractérisés par des valeurs, des intentions, des cultures qui peuvent être communes ou distinctes et avec lesquelles les éducatrices doivent composer. La continuité et la cohérence entre ces différents milieux fréquentés par l'enfant sont favorables à leur développement (Bronfenbrenner, 1979).

Enfin, le mésosystème relève des interactions établies entre les différents contextes immédiats (microsystème). Il réfère aux choix des acteurs, aux liens qu'ils tissent ou qu'ils ignorent. Ce système concerne donc les relations entre les services de garde et la famille, entre le service de garde et l'école. Une attention particulière sera portée au mésosystème puisque, nous l'avons vu avec Larouche (2000), un « jeu de cohésion et de dissociation » caractérise les relations entre ces trois milieux.

Cette synthèse de la recension des écrits permet de considérer globalement le travail des éducatrices tel que décrit par les chercheurs jusqu'à aujourd'hui. Elle établit les bases sur lesquelles nous poursuivons la recherche. Au terme de ce mémoire, nous nous référerons à nouveau à ce modèle afin de faire une synthèse de nos résultats.

2.7 L'objectif de la recherche

Afin de décrire le travail en garde scolaire, nous avons proposé que les éducatrices partagent leur environnement, le microsystème de l'enfant, avec l'école et la famille. Nous vous présentons maintenant deux aspects de notre étude qui nous semblent jusqu'à maintenant peu abordés par la recherche ou qui nécessitent d'être approfondis : la complémentarité des services de garde et de l'école et le parentage. Par la suite, nous clarifierons notre objectif de recherche en présentant le questionnement de recherche.

2.7.1 Une étude considérant la complémentarité

La complémentarité des services de garde et de l'école dans la mission éducative est prescrite par le *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* (art 2) et soutenue par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001). Notre étude aborde cette complémentarité en traitant des représentations que les éducatrices ont de leur rôle dans l'école. À la lumière de nos recherches documentaires, il nous a été possible de cerner deux manières distinctes de considérer cette complémentarité : celle de Rivet, Guy et Joncas (1997) et celle de Halpern (2003).

Selon Rivet, Guy et Joncas (1997), l'école et le service de garde peuvent offrir des services complémentaires en manifestant des rôles éducatifs distincts. Alors que l'école s'occupe du savoir intellectuel, le SGMS s'abstient de prioriser l'acquisition de savoirs fondamentaux comme la lecture, l'écriture, les mathématiques. Les SGMS se doivent d'être équilibrés, soucieux de la continuité de leurs interventions avec l'école. Les SGMS assument comme projet éducatif prioritaire le développement global et physiologique des enfants. Il n'est donc pas question d'une approche scolaire, mais plutôt d'une approche souple, ouverte, libre et spontanée pour suivre le rythme des enfants.

Les études dans le champ de l'*afterschool education* des auteurs états-uniens ont attiré notre attention puisqu'elles confèrent aux services de garde un grand potentiel académique. Rappelons que pour Halpern (2003), les *extended-day* constituent une opportunité académique riche à exploiter non seulement pour l'aide aux devoirs, mais aussi pour le réinvestissement et l'enrichissement. Plusieurs *extended-day*, comme le *21st Century Community Learning*

Centers, présentent des objectifs académiques en prolongement de ceux de l'école. Selon Halpern, les services de garde peuvent, et se doivent, d'endosser des responsabilités académiques.

Grâce à cette recherche, nous souhaitons établir si les éducatrices des SGMS s'identifient davantage à l'approche de Rivet, Guy et Joncas (1997), limitant l'implication des services de garde au développement global et au bien-être, ou à celle de Halpern (2003), considérant les services de garde comme une extension scolaire. Ces différentes approches théoriques de la complémentarité des services de garde et de l'école nous ont poussés à enquêter sur la perspective des acteurs du milieu quant à leur implication académique. Notre étude s'intéresse aussi à l'implication des éducatrices des SGMS dans le parentage.

2.7.2 Une étude concernant le parentage

Aujourd'hui le parentage est davantage un phénomène social qu'un phénomène purement naturel (Ambert, 1994). Il implique entre autres des agents scolaires qui, en se substituant à l'autorité parentale, assument un rôle de socialisation notable. L'absence d'étude sur le sujet nous a poussés à considérer cet aspect dans la recherche. Nous considérons que ce rôle de socialisation assumé par les éducatrices en garde scolaire mérite notre attention. Nous souhaitons aussi comprendre comment se vit le partage des responsabilités éducatives entre les parents et les éducatrices. C'est dans cette optique que nous présentons une étude s'intéressant particulièrement au travail des éducatrices en garde scolaire.

En somme, tracer un portrait du travail des éducatrices en garde scolaire selon la perspective des éducatrices enrichit la recherche en éducation. Mieux connaître les particularités des SGMS permet d'améliorer la complémentarité des services et de les intégrer plus harmonieusement au système éducatif. Documenter le rôle qu'assument les éducatrices des SGMS dans l'école et auprès de la famille enrichit les connaissances quant à la nature de leur implication dans la socialisation des enfants et leur place dans le parentage. C'est dans ce contexte qu'une étude auprès des éducatrices des services de garde en milieu scolaire nous a paru légitime.

2.7.3 Les questions de recherche

Notre recherche vise à décrire, analyser et comprendre le travail des éducatrices en garde scolaire dans le contexte actuel. Nous avons questionné les éducatrices concernant le rôle qu'elles assument et le statut qu'on leur attribue. Elles se sont aussi exprimées de façon critique ou ambitieuse à l'égard du domaine de la garde scolaire. De cette manière, nous cherchions à décrire la nature du travail en garde scolaire selon leur perspective. Notre questionnement s'articule autour de quatre grands thèmes.

Le premier thème aborde les éducatrices des SGMS et leur travail : Qui sont-elles ? (sexe, expériences, formations, intérêts) Quelles sont leurs conditions de travail ? (emploi, salaire, horaire, avantages sociaux) Quel statut d'emploi définit chacune d'elle ? (précaire, contractuel, permanent) Quels sont leurs tâches, leurs objectifs, leurs valeurs ? Quels sont les obstacles et les facilités qui caractérisent leur travail ?

Le deuxième thème concerne les relations de travail des éducatrices des SGMS : Comment les éducatrices qualifient leurs relations avec les enfants et les autres agents scolaires ? (collègues du service de garde, enseignants, direction, professionnels, techniciens, surveillants de dîner) De quelle nature sont les interactions avec les parents ? Quelles sont les attentes des autres acteurs à l'égard de leur travail ?

Le troisième thème touche le rôle des éducatrices des SGMS : Comment définissent-elles leur travail auprès des enfants ? Qu'est-ce qui différencie leur rôle de celui des autres acteurs autour de l'enfant ? (autres agents scolaires, gardienne, surveillante de dîner, animatrice, enseignante, parent) Qu'ont-elles en commun avec ces acteurs ? Est-ce que les éducatrices en garde scolaire se considèrent impliquées dans le projet éducatif et la mission éducative de l'école (instruire, socialiser, qualifier) ? Quel statut s'attribuent-elles ? Comment pensent-elles que leur travail est perçu par les autres intervenants de l'école et par les parents ?

Enfin, le quatrième thème, alors que les éducatrices prendront position face au système, se projeteront dans le futur et partageront leurs craintes, leurs espoirs et leurs ambitions, a pour titre les missions, les enjeux et les défis des SGMS : Quelles sont selon elles les missions (en termes de but ultime, de rôle social) des services de garde auprès de l'école, auprès des

familles ? Les éducatrices travaillent-elles en cohésion ou en dissociation avec les milieux scolaire et familial ? Quels défis affrontent les services de garde quotidiennement ? Quels enjeux caractérisent la situation des SGMS ? Quelles sont selon ces éducatrices les perspectives d'avenir pour les SGMS ?

3. Méthodologie

La recherche se veut un moyen de clarifier la nature du travail des éducatrices en SGMS. C'est en analysant le discours de ces individus que nous traçons un portrait de ce métier, en nous intéressant plus particulièrement à certains aspects que nous avons identifiés précédemment comme problématiques. Nous souhaitons aussi que leurs propos quant aux relations qu'elles entretiennent avec les autres agents scolaires et la famille nous renseignent sur le rôle qu'elles revendiquent dans le microsystème de l'enfant. De plus, nous croyons que la représentation qu'elles se font de leur travail et la façon dont elles croient être perçues par les autres acteurs éducatifs nous renseignera sur leur statut dans l'école, auprès de la famille et plus largement dans la société. Nous nous sommes donc entretenus avec les éducatrices, que nous considérons comme le cœur des services de garde scolaire.

La présente section décrit la méthodologie de recherche qui a permis d'investiguer la nature du travail des éducatrices en service de garde scolaire. Nous présenterons d'abord les considérations pratiques qui ont guidé l'élaboration de notre méthodologie. Nous présenterons ensuite les composantes de notre méthodologie : la cueillette des données, le traitement des données et l'analyse des données. Afin de clore le volet méthodologique, nous considérerons l'éthique de la recherche.

3.1 Les considérations pratiques

Nous cherchons à connaître la perspective que les éducatrices ont de leur travail en garde scolaire. Nous tentons d'illustrer « la manière dont les acteurs définissent leur situation » (Thomas, dans Poupart, 1997, p. 175) au sein de l'organisation scolaire ainsi qu'au sein du parentage contemporain. À cet égard, nous cherchons à dresser le portrait d'une catégorie de travailleurs et de restituer leurs propos. C'est en entreprenant une recherche de type qualitatif que nous aborderons le travail des éducatrices en garde scolaire.

Afin d'élaborer une méthodologie permettant d'accéder au discours des participants et d'en analyser le contenu, nous avons considéré l'approche de chercheurs s'étant intéressés aux discours d'autres acteurs scolaires. Dans leurs recherches, Lessard et Tardif (2003) ont dressé un portrait des différentes identités enseignantes en se basant sur l'analyse de leurs discours.

En s'inspirant de certaines idées de Giddens (1987), ils ont proposé d'aborder le travail des enseignants comme une activité basée sur une « conscience professionnelle ». Les enseignants sont donc conscients des intentions, des raisons qui motivent leurs actions et peuvent en témoigner dans leurs discours. Principale source de leur recherche, les discours constituent pour les chercheurs « l'univers de la conscience professionnelle ». Dans leurs recherches, ils ont considéré simultanément trois dimensions du discours : situationnelle, identitaire et « politique ». Nous avons considéré ces trois dimensions du discours tant au moment de l'élaboration de la grille d'entretien, qu'au moment de l'analyse des résultats et de leur restitution.

Dans la dimension situationnelle (ou contextuelle), l'enseignant décrit ce qui l'entoure : les élèves, le milieu, les collègues, l'administration ainsi que ses conditions de travail. Dans la dimension identitaire du discours, l'enseignant parle de ses actions, de ses intentions, de ses convictions. Il précise ce qui le caractérise, ce qui révèle son identité professionnelle et ce qui témoigne de ses choix, ses préférences, ses orientations et ses valeurs. Enfin, dans la dimension « politique » du discours, l'enseignant critique l'ordre des choses et révèle ses rêves, ses espoirs, ses ambitions profondes ainsi que ses craintes. Ces trois dimensions du discours doivent être saisies et analysées afin de construire « une idée relativement complète de la représentation que construisent les enseignants de leur métier » (Lessard et Tardif, 2003, p. 12). Cette manière de considérer le discours nous a guidés dans l'élaboration d'une grille d'entretien où ces différentes dimensions du discours des éducatrices sont sollicitées. Nous décrirons maintenant deux autres aspects pratiques caractérisant notre méthodologie : l'analyse séquentielle et le principe de saturation.

L'analyse séquentielle nous a amenés à alterner la collecte et l'analyse des données (Becker et Geer ; Glaser et Strauss, dans Paillé et Mucchielli, 2012). Cette approche d'analyse en continu comporte plusieurs avantages. Elle permet d'orienter nos entretiens futurs à la lumière de nos découvertes. En effet, l'analyse séquentielle nous a permis d'améliorer la qualité de nos entretiens et de s'assurer d'une diversité de participants. Elle nous a aussi permis de mettre en pratique le principe de saturation. Ce principe s'applique lorsqu'aucune information nouvelle ou différente ne vient enrichir les réponses à nos questions. Pires (1997) a nommé ce principe

la *saturation empirique*. Voyons maintenant comment s'est déroulée concrètement la cueillette des données.

3.2 La cueillette des données

Nous avons commencé notre cueillette des données en effectuant un échantillonnage de convenance, quatre entretiens dans un service de garde de Montréal. Lors des entretiens, nous demandions aux participants s'ils connaissaient des personnes qui accepteraient de répondre aussi à nos questions. Par effet boule de neige, plusieurs participants potentiels nous ont été recommandés dont certains ont été rencontrés au cours de la recherche. Nous avons ensuite réalisé la retranscription, le codage et l'analyse sommaire de ces quatre premiers entretiens. Suite à cette analyse, nous avons précisé certaines de nos questions et simplifié d'autres qui semblaient amener les participants vers des avenues non pertinentes quant à l'objet de notre recherche. Par la suite, nous avons fait paraître une annonce sur le site internet de l'ASGEMSQ, sans succès. C'est finalement grâce au site internet *Facebook* que nous avons pu rejoindre un grand nombre de personnes intéressées au projet et travaillant dans différentes régions du Québec. Nous avons réalisé un bloc de neuf entretiens retranscrits, codés et analysés au fur et à mesure. L'analyse séquentielle nous a permis de constater certains manques quant à la diversité des profils sélectionnés. Par exemple, une éducatrice travaillant dans un service de garde de petite taille et une éducatrice immigrante manquaient à notre échantillon. En progressant dans nos entrevues, nous avons d'abord atteint la *saturation empirique* en ce qui concerne la description de leurs conditions de travail, de leurs tâches et de leurs relations de travail suite au douzième entretien. Nous avons alors adopté une approche plus ciblée. En effet, lors des six derniers entretiens, nous pouvions omettre volontairement certaines parties de l'entretien pour lesquelles nous avions atteint la saturation. Nous pouvions ainsi nous concentrer sur les parties pour lesquelles nous cherchions toujours des réponses à nos questionnements. Un peu plus tard, suite au seizième entretien, nous avons constaté que toutes les informations nécessaires afin de dresser un portrait satisfaisant des perceptions qu'ont les éducatrices de leurs missions et des enjeux entourant les SGMS avaient été collectées. Finalement, nous avons mis fin à la cueillette des données lorsque nous sommes parvenus à la saturation de nos données quant aux perceptions qu'ont les éducatrices de leur rôle et que nous avons obtenu une diversité de participants satisfaisante. Si, au départ, une

cinquantaine de personnes ont été approchées ou nous ont été suggérées, seulement la moitié répondait à nos critères de sélections : occuper ou avoir occupé un emploi relié à l'éducation dans un service de garde en milieu scolaire, répondre à nos exigences de diversité de cas et être disponibles et disposés à se présenter à l'entretien.

Nous avons donc tenu dix-huit entretiens individuels auprès d'éducatrices de SGMS du Québec. Ces entretiens nous ont permis de recueillir leurs perceptions quant à leur travail. Nous nous attarderons d'abord aux participants et à leurs écoles. Nous décrirons ensuite la structure de même que les circonstances des entretiens. Enfin, nous décrirons le traitement et l'analyse des discours récoltés constituant la base de données de notre étude sur le terrain.

3.2.1 Les participants à la recherche

Nous souhaitons donner « le panorama le plus complet possible » de la situation des éducatrices en garde scolaire (Pires, 1997, p. 155). Nous cherchons donc à présenter un portrait global du travail des éducatrices en garde scolaire à partir de leurs propres points de vue. À l'intérieur de notre échantillon de dix-huit participants, une diversité de cas est représentée. Quatorze femmes et quatre hommes ont participé à notre recherche. Cinq participants avaient plus de dix-neuf années d'ancienneté. Cinq autres cumulaient entre dix et dix-neuf années. Alors que huit participants en avaient plus de dix, dont l'un était retraité.

Concernant la formation des participants, près de la moitié ont réalisé des études collégiales dans le domaine de la garde (cinq ont un DEC et deux ont une AEC). Un seul participant détenait une AEP, la formation minimale prescrite. Cinq participants n'avaient pas réalisé d'études professionnelles ou collégiales en éducation à l'enfance, mais dépassaient les exigences en détenant une formation collégiale ou universitaire en lien avec l'éducation des enfants (diplômes universitaires en psychologie, en enseignement [non complété], certificat en intervention en service de garde [en cours] ou encore un diplôme d'études collégiales en loisirs). Au total, huit des dix-huit participants n'ont pas d'études dans le domaine de la garde ou dans un domaine connexe. Enfin, seulement deux participants n'avaient en poche qu'un diplôme d'études secondaires lors de leur embauche.

Bien que les participants occupent des emplois divers et ont reçu des formations variées, ils réalisaient tous un travail d'éducation en garde scolaire. Parmi les participants, nous retrouvons : douze éducatrices, trois techniciennes en service de garde, une surveillante de dîner, une conseillère pédagogique en garde scolaire et un éducateur à la retraite. S'entretenir avec des participants exécutant divers emplois en service de garde scolaire permet de connaître différents points de vue du travail d'éducatrice et de mieux définir sa nature. Les techniciennes et la conseillère pédagogiques avaient quant à elles l'avantage de pouvoir nous révéler un point de vue global du travail d'éducatrices en SGMS. Le tableau qui suit (tableau I) présente la compilation des caractéristiques de nos participants.

Tableau I. Les participants à la recherche et les caractéristiques liées à leur emploi

Participant	Sexe	Années d'expérience	Emploi occupé	Formation(s)
P01	F	10 à 19 ans	Éducatrice	DEC en loisirs
P02	M	0 à 9 ans	Éducateur	Certificat en développement moteur
P03	F	20 ans et +	Technicienne	DEC en éducation en SDG
P04	F	10 à 19 ans	Éducatrice	DEC général, BACC en enseignement (non complété)
P05	F	0 à 9 ans	Éducatrice	DEC éducation en SDG
P06	F	20 ans et +	Éducatrice	BACC en psychologie
P07	F	10 à 19 ans	Éducatrice	DEC éducation en SDG
P08	F	20 ans et +	Technicienne	DEC éducation en SDG
P09	F	0 à 9 ans	Surveillante de dîner	DEP en comptabilité, AEC en administration financière
P10	F	0 à 9 ans	Éducatrice	BACC en travail social (non complété)
P11	F	10 à 19 ans	Éducatrice	Secondaire 5 (DES)
P12	M	20 ans et +	Éducateur retraité	AEC Éducation en SDG
P13	F	10 à 19 ans	Éducatrice	Secondaire 5 (DES)
P14	F	20 ans et +	Conseillère pédagogique en garde scolaire	BACC par cumul lié à l'éducation en SDG
P15	M	10 à 19 ans	Éducateur	AEC Éducation en SDG
P16	F	10 à 19 ans	Éducatrice	AEP Éducation en SDG, BACC en enseignement de l'anglais (non complété)
P17	M	10 à 19 ans	Surveillant de dîner	DEC Éducation en SDG (non complété), Certificat en intervention en SDG (en cours)
P18	F	0 à 9 ans	Technicienne	DEC (double) Éducation spécialisé et Éducation en SDG
(Total)	(14) F; (4) H	(5) 0 à 9 ans; (5) 10 à 19 ans; (8) 20 ans et +	(3) techniciennes; (11) éducatrices (9 F, 2 M); (2) surveillantes de dîner (1 F, 1 G); (1) éducateur retraité; (1) Conseillère pédagogique	(1) BACC ² ; (1) Certificat universitaire; (5) DEC; (2) AEC; (1) AEP; (5) Autres (non reliés); (1) DEC général; (2) DES

² Notez que dans le total, nous avons considéré uniquement les formations complétées.

3.2.2 Les écoles où travaillent les participants.

Afin de tracer un portrait global du travail des éducatrices des SGMS, nous avons réalisé des entretiens auprès d'éducatrices travaillant dans une diversité d'écoles. Cette diversité de milieux de travail est nécessaire puisque certaines études (Conseil supérieur de l'éducation, 2006 ; Étienne et al., 2015 ; Larouche, 2000) montrent que d'une école à l'autre, les services de garde peuvent présenter de multiples différences. Le travail des éducatrices peut prendre différentes formes selon les contextes du milieu. La recherche explore différents milieux afin de tracer un portrait global du travail d'éducatrice en garde scolaire. Nous considérerons maintenant ces milieux scolaires où travaillent nos participants.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons rencontré des éducatrices de services de garde des régions de Montréal, de sa banlieue (Boucherville) ainsi que des régions de la Mauricie et de la Montérégie. Les participants étaient majoritairement issus de milieux urbains alors qu'un seul réalisait son travail en milieu rural. Les écoles où les participants pratiquaient leur travail adhéraient à des approches pédagogiques variées : onze participants travaillaient dans des écoles régulières, six dans des écoles alternatives et un dans une école à vocation particulière axée sur les langues.

D'un point de vue administratif, la grande majorité des participants travaillaient dans des écoles publiques à l'exception de deux travaillant dans des écoles privées. Les services de garde où travaillaient les participants sont majoritairement de taille moyenne ; dix des participants étaient à l'emploi de services de garde où la fréquentation régulière se situe entre 51 et 199 enfants. Six des participants travaillaient dans des services de garde de grande taille où la fréquentation régulière dépassait 200 enfants. Un des participants œuvrait dans un service de garde de petite taille où la fréquentation n'atteignait pas cinquante enfants. Une participante, exécutant l'emploi de conseillère pédagogique, s'est vue attribuer la cote « non applicable » quant à la taille de l'école, puisque celle-ci était impliquée dans plusieurs services de garde d'une même commission scolaire.

De plus, nous nous sommes assurés que nos participants étaient issus d'écoles présentant des indices de défavorisation variés. Nous avons consulté les données fournies par le MEES dans la liste des indices de défavorisation par école des commissions scolaires du Québec 2013-

2014. Deux des écoles concernées dans notre recherche ne font pas partie du réseau d'enseignement public, elles n'y figurent donc pas. Cette liste des indices de défavorisation tient compte de l'indice du seuil de faible revenu (ISFR) et de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) (MEES, 2016). Ces deux indices sont présentés en rang décile (sur une échelle de 1 à 10) afin de pouvoir les positionner parmi l'ensemble des écoles du réseau d'enseignement public. Selon cette échelle, les écoles au rang 1 sont considérées comme les moins défavorisés et les écoles au rang 10 comme les plus défavorisés. Les écoles où travaillent les participants présentent des taux de défavorisation s'échelonnant entre 1 et 9. Le tableau des caractéristiques des écoles (tableau II) proposé ci-dessous présente le taux de défavorisation des écoles des participants ainsi les autres caractéristiques desquelles nous avons tenu compte dans le choix des participants.

Tableau II. Les écoles où travaillent les participants et leurs caractéristiques

École	Participant(s)	Région	Approche	Propriété	Taille du SGMS	ISFR	IMSE
E01	P01, P02, P03 et P04	Quartier Plateau Mont-Royal de la ville de Montréal	Alternative	Publique	Moyenne	9	8
E02	P05	Ville de Trois-Rivières	Régulière	Publique	Grande	6	4
E03	P08	Banlieue de Trois-Rivières	Régulière	Publique	Moyenne	3	5
E04	P09	Ville de Trois-Rivières	Alternatif	Privée	Moyenne	N-D	N-D
E05	P07	Ville de Trois-Rivières	Langue	Privée	N-A	N-D	N-D
E06	P10, P11	Banlieue de Montréal	Régulière	Publique	Grande	1	1
E07	P13	Ville de St-Jean-sur-le-Richelieu	Régulière	Publique	Moyenne	5	5
E08	P06, P16	Ville de Trois-Rivières	Régulière	Publique	Grande	8	7
E09	P15, P17	Banlieue de la ville de Trois-Rivières	Régulière	Publique	Moyenne	1	1
E10	P12	Quartier Plateau Mont-Royal de la ville de Montréal	Régulière	Publique	Grande	9	7
E11	P18	Village de la région de Nicolet-Yamaska	Régulière	Publique	Petit	4	9
(Total)³	(17)	(11) Ville; (5) Banlieue; (1) Village	(11) Rég.; (5) Alt.; (1) Lang.	(15) Pub.; (2) Priv.	(1) Petit; (9) Moy.; (6) Gran.; (1) N-A	(5) 1-3; (3) 4-6; (7) 7-10; (2) N-D	(4) 1-3; (3) 4-6; (8) 7-10; (2) N-D

³ Dans ce tableau, les caractéristiques des établissements ont été compilées selon le nombre de participants plutôt que du nombre d'écoles puisque que la recherche a pour cible les éducatrices. Le nombre total de participants est de dix-sept, une des participante était conseillère pédagogique et ne s'est donc pas vu attribuer d'école.

3.2.3 L'entretien individuel

Le type d'entretien semi-dirigé laisse la chance aux participants de s'exprimer sur leurs préoccupations, tout en nous permettant de leur poser des questions afin qu'ils précisent leurs idées ou qu'ils ajoutent des informations supplémentaires. Nous avons pensé la grille d'entretien afin qu'elle mobilise les trois dimensions du discours (situationnelle, identitaire et « politique ») exposé en début de chapitre. Les entretiens ont été construits à partir des quatre thèmes couvrant notre objet de recherche : les éducatrices des services de garde et leur travail, les relations des éducatrices de SGMS avec les autres acteurs, le rôle des éducatrices de SGMS et la mission, les enjeux et les défis de SGMS.

Partie 1 : Le travail des éducatrices des services de garde

Nous avons d'abord demandé aux participants de décrire brièvement la manière dont ils en sont venus à travailler dans un service de garde en milieu scolaire. La requête prenait généralement la forme de : « j'aimerais que tu fasses un retour dans le passé pour me raconter brièvement de quelle manière tu es devenue éducatrice en service en garde scolaire. » Si certaines informations nous semblaient manquantes, nous posions quelques questions supplémentaires afin de s'assurer que les participants précisent leur formation, leurs autres expériences et leurs intérêts qui les ont amenés à travailler en garde scolaire. Nous avons ainsi recolté de courts récits décrivant le contexte personnel et professionnel d'insertion du travailleur dans le milieu des SGMS.

Nous leur demandions ensuite de décrire une journée type en détaillant les tâches exécutées au cours de la journée. La question était posée sous la forme : « J'aimerais que tu me décrives une journée type au service de garde, que tu me parles des tâches, de ton arrivée à ton départ. » Nous posions souvent des questions supplémentaires afin qu'ils considèrent aussi les tâches exécutées sans la présence des enfants. Nous avons ainsi questionné leur fonction en les amenant à décrire les tâches exercées quotidiennement.

Lors de cette première partie de l'entretien, la dimension situationnelle du discours est fortement mobilisée chez nos participants. Les propos recueillis nous ont permis de considérer le contexte dans lequel se vit le travail en garde scolaire au quotidien.

Partie 2 : Les relations des éducatrices avec les enfants, les agents scolaires, les parents

Lors des entretiens, nous avons abordé le thème des relations de travail en proposant aux participants de décrire leurs relations, d'abord avec les enfants, par la suite avec les enseignants, leurs collègues éducatrices, les professionnels, les autres techniciens et finalement avec les parents. Les participants se sont exprimés à propos des relations qu'ils entretiennent avec chacun d'eux ou les raisons pour lesquelles il n'existe pas de relation dans leur contexte de travail. Les questions étaient posées simplement : « Comment sont les relations avec *x* ? » et parfois « Dans quelles circonstances vous entrez en contact avec *x* ? » Nous avons ainsi collecté des descriptions des relations qu'entretiennent les éducatrices avec les différents acteurs œuvrant auprès des enfants.

Encore une fois, cette partie de l'entretien mobilisait principalement la dimension situationnelle du discours. Cependant, la description des relations de travail amenait parfois les participants à décrire la manière dont ils croyaient être perçus par les autres agents scolaires. C'était alors la dimension identitaire du discours qui était mobilisée.

Partie 3 : Le rôle des éducatrices des SGMS

Nous avons souligné au chapitre précédent que le travail d'éducatrice en garde scolaire pouvait être associé au travail d'enseignant ou aux responsabilités parentales. Nous avons aussi proposé que le discours identitaire pouvait nous renseigner sur ce qui unit ce groupe de travailleur et ce qui les différencie des autres acteurs autour de l'enfant. Nous avons tenté de recueillir la perception que les participants ont de leur rôle. Nous leur avons demandé : « Quelle est la différence entre votre travail et celui d'*x* ? » Nous avons donc amené les participants à comparer leur rôle à celui d'enseignant, de parent, ou encore d'animateur, de gardien et de surveillant d'élèves. Parallèlement, lorsque les participants décrivent leur travail, nous les questionnons à savoir si leurs collègues et les autres acteurs partageaient la même vision du travail d'éducatrice en SGMS. « Vous m'avez dit que pour vous votre rôle est de *y*, croyez-vous que *x* ont la même vision de votre rôle ? » Ils nous partageaient ainsi la manière dont ils croient être perçus par les autres acteurs intervenants auprès des enfants.

Cette partie de l'entretien a permis aux éducatrices de comparer leur rôle à celui d'autres acteurs autour de l'enfant. La perception qu'elles ont de ce rôle particulier nous a permis

d'obtenir quelques pistes quant à leur identité professionnelle. Le discours identitaire était davantage mobilisé lors de cette partie de l'entretien. Les participants à la recherche décrivaient la manière qu'ils croient être perçus, abordant ainsi la thématique de statut et de rôle.

Partie 4 : Les missions, les enjeux et les défis des SGMS

Nous avons demandé aux éducatrices de s'exprimer sur la mission qu'ont les services de garde aujourd'hui et les défis qu'ils ont à relever pour l'avenir. Par exemple : « Quel est selon vous la mission du service de garde aujourd'hui ? » Lorsque le participant décrivait uniquement la mission du service de garde auprès de la famille par exemple, nous relançons notre interlocuteur en ajoutant : « Et la mission auprès de l'école ? »

Les participants nous ont révélés leurs rêves, leurs ambitions, les difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail. Plusieurs enjeux entourant les SGMS ont été soulevés par les participants durant cette dernière partie de l'entretien, particulièrement lorsque nous demandions à la fin de l'entretien s'il y avait d'autres facettes de leur travail qu'ils aimeraient aborder. Cette dernière partie de notre entretien a fortement stimulé la dimension « politique » du discours des participants.

Les quatre parties de l'entretien présentées ci-haut ne doivent pas être considérées comme étanches. Nous avons suivi cette grille d'entretien afin de couvrir les différents thèmes et de nous assurer que les trois dimensions du discours soient activées. Cependant, certains sujets abordés dans une partie peuvent répondre aux questionnements d'une autre partie. Par exemple, les propos concernant la mission des SGMS et les défis pour l'avenir pouvaient se retrouver, en filigrane, à travers les autres parties de l'entretien.

3.2.4 Les circonstances des entretiens

Les participants ont partagé leurs perceptions du travail d'éducatrice en garde scolaire au cours d'entretiens individuels échelonnés sur une période de neuf mois. La durée moyenne des entretiens est de cinquante-trois minutes. Durant les quatre premiers entretiens, les participants parlaient durant de longues séquences, s'égarant parfois des sujets ciblés. Par la

suite, l'analyse séquentielle nous a amenés à adopter une approche légèrement plus directive en écourtant poliment les discours afin de les rediriger vers notre objet de recherche.

Quant aux lieux des entretiens, nous en avons réalisé cinq dans des locaux scolaires, dix dans la résidence des participants et trois dans des lieux publics. Réaliser des entretiens dans un local scolaire nous a donné la chance de visiter le milieu de travail des éducatrices. Il est avantageux d'y observer les artéfacts témoignant de la vie quotidienne et de son organisation. L'affichage de règles de vie, de programmations, d'organigrammes ou encore de bricolages a suscité notre intérêt. De plus, les participants pouvaient se référer facilement à des lieux, à des objets ou à des documents afin de décrire plus clairement leur travail. Néanmoins, puisque la majorité des entretiens a été réalisée durant la saison estivale, nous n'avons pas eu la chance de rencontrer tous les participants sur leur lieu de travail puisque les écoles étaient fermées. La majorité des entretiens ont donc été réalisés à la résidence des participants. Les discours recueillis lors de ces rencontres ont dû être traités afin d'en constituer une base de données analysable.

3.3 Le traitement des données

Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'appareils numériques de marque *Zoom* et d'un téléphone cellulaire. Afin d'éviter d'éventuels problèmes techniques, deux enregistrements ont été réalisés pour chaque entretien. Nous avons retranscrit le plus fidèlement possible les paroles des participants en verbatim. Le langage non verbal comme les rires, les soupirs, l'enthousiasme y a été noté. Nous avons modifié légèrement le vocabulaire utilisé, la conjugaison ou la structure des phrases dans certains rares cas où la prononciation, le caractère familier du langage ou les erreurs de diction empêchaient la compréhension des propos. Nous avons organisé ces données grâce au logiciel *Word*. Nous avons ensuite importé et organisé ces textes afin d'analyser les discours des participants.

3.3.1 Le codage

Les séquences du discours des participants ont été traitées à l'aide du logiciel *NVivo*. Le codage, de type mixte, s'est réalisé en deux phases. La première phase structure nos données, le codage est de type fermé. Nous avons codé les séquences du discours selon leur

origine, soit l'intervieweur ou le participant. Ces codes sont subdivisés afin de préciser soit, à quelle partie de l'entretien l'intervieweur se réfère soit, de quel des participants il s'agit. La deuxième phase de codage est thématique. Nous avons d'abord repris les thèmes que nous avions ciblés dans nos questions (formation, autres expériences de travail, horaire de travail, description de tâches, surveillance, éduquer, conditions de travail, relation avec x, rôles comparés, etc.). Par la suite, au cours de nos lectures nous y avons ajouté les codes de nouveaux thèmes abordés par les participants (plan d'interventions, espace, relation entre le service de garde et l'école, poste, syndicat, financement du service de garde, intervenir, tâches ménagères, jouer dehors, etc.). C'est un codage ouvert aux propos des participants. Nous avons repéré les thèmes, les tendances, les idées, les enjeux communs ou distincts du discours des éducatrices des SGMS. Les séquences du discours obtenues sont constituées d'un ou plusieurs mots, de phrases ou de paragraphes. Elles constituent nos données de base auxquelles nous avons décerné des étiquettes (des codes) identifiant le sujet traité.

Afin de nous assurer de la fiabilité du codage, nous avons soumis une partie de nos données (environ dix pourcent) à une autre chercheure. Celle-ci a effectué un contre-codage en se référant au lexique des codes reliés aux thèmes abordés par les participants (voir en annexe). La comparaison des résultats obtenus nous a permis d'évaluer l'accord inter-codeurs grâce au coefficient de Kappa k , couramment utilisé afin de chiffrer la qualité de l'accord entre des jugements qualitatifs. Il est calculé grâce au nombre de d'accords divisé par le nombre désaccord et d'accord (Miles et Huberman, 2003). Cet exercice de fiabilité nous a permis d'établir un coefficient de fiabilité de 0,69 ($k = 49 \div [22+49] = 0,69$). Ce degré d'accord dans le choix des codes est jugé satisfaisant. En effet, selon Landis et Koch (1977), un coefficient entre 0,61 et 0,80 est jugé bon. Nous pouvions conséquemment qualifier notre codage de fiable et considérer notre grille comme efficace sans y modifier les termes et leurs définitions.

3.3.2 L'attribution des caractéristiques

Nous avons appliqué des attributs aux participants (sexe, emploi, années d'expérience, genre) afin d'aider l'analyse de leurs propos. Ainsi, il nous a été possible de vérifier s'il existait des similitudes dans les propos des participants selon leurs caractéristiques. Le milieu de travail teinte la réalité des participants. C'est pourquoi les caractéristiques des écoles ont

été intégrées aux attributs des participants (type d'école, taille du service de garde, niveau de défavorisation). Cette dernière étape du processus de traitement des données nous permet de faire des regroupements selon les caractéristiques des participants et d'en comparer les propos durant l'analyse des données.

3.4 L'analyse des données

Nous avons abordé l'analyse des données avec une ouverture à la perspective des éducatrices. Nous avons présenter les avantages de l'analyse séquentielle plutôt dans ce chapitre. Nous expliquerons maintenant en quoi notre posture restitutive favorise une présentation fidèle du point de vue des éducatrices des SGMS.

3.4.1 La posture restitutive de l'analyse des données

Dans l'analyse des données, nous avons adopté une posture restitutive, laquelle « consiste à laisser une place à la parole des gens » (Demazière et Dubar, 1997, p. 20). La posture restitutive s'inscrit dans une logique de compréhension du monde social. Il est important de répéter que c'est la compréhension de la situation des acteurs que nous devons restituer, et non la nôtre. Or, il s'avère difficile de rapporter la parole des participants sans la biaiser, la trahir. Il apparaît aussi difficile de ne pas non plus « enfermer » leur propos dans des catégories qui leur sont peu significatives. C'est pourquoi nous avons fait lire nos analyses à des tierces personnes, familières au domaine de la garde scolaire, afin de s'assurer que nos propos étaient significatifs. Ce fut le cas de passages nous apparaissant délicats : le malaise pour un participant de démontrer des gestes affectifs à l'égard d'enfants, la perception d'une hiérarchie à l'intérieur du personnel du service de garde et la considération du métier d'éducatrice comme un travail d'appoint.

3.5 Les considérations éthiques

Nous considérons que les participants à notre recherche n'ont couru aucun risque en répondant à nos questions. Avant leur entretien, chacun des participants a pris le temps de lire et de signer un formulaire de consentement décrivant brièvement notre projet de recherche, leur implication ainsi que leurs droits. Ils savaient qu'ils pouvaient en tout moment refuser de

répondre à une question ou se retirer de l'entretien. De plus, afin de répondre aux exigences éthiques, les participants n'ont reçu aucune compensation monétaire.

L'anonymisation des données présente des avantages majeurs. La confidentialité des participants et des écoles nous assure que les lecteurs se concentrent sur l'objet de notre recherche plutôt qu'à l'identité des personnes et des lieux. Par souci de confidentialité, les informations permettant d'identifier des personnes ou leur école ont été masquées et les informations pertinentes ont été classées en catégories : École (E01-E11), Participant (P01-P18). Il devient alors impossible d'identifier un participant. Les participants se sont donc exprimés sans crainte de conséquences négatives.

La recherche a été alimentée par les discours, source essentielle de données. À l'inverse, nous croyons que les participants à ces entretiens peuvent tirer profit de leur implication à notre recherche. Cette expérience leur permet de réfléchir à leur travail dans l'école et à leur implication au sein de la société. De plus, nous leur avons fait parvenir ce mémoire au terme de notre recherche. Nous espérons que la lecture des résultats qui suivent suscitera leur intérêt et provoquera la réflexion.

4. Le travail des éducatrices des services de garde

Dans ce chapitre, nous offrons un premier aperçu de la situation de travail des éducatrices en abordant leur emploi au quotidien, son organisation, et leurs tâches. C'est en explorant la dimension situationnelle du discours des éducatrices que nous avons pu dresser le portrait de leur travail au quotidien. Nous présentons dans un premier temps une journée typique d'une éducatrice en garde scolaire ; dans un second temps, nous faisons état de leurs conditions de travail.

4.1 La journée type d'une éducatrice

L'école est structurée depuis longtemps par des routines collectives : l'arrivée des enfants, leur prise en main par le personnel scolaire, le début des classes, les récréations, etc. (Tardif et Lessard, 1999). Les services de garde n'échappent pas à cette règle. En effet, nos entretiens ont permis de constater que, malgré la diversité des milieux concernés par notre recherche, les services de garde présentent un même *pattern*. Les SGMS suivent le même genre de routines scolaires constituées de périodes d'accueil, de transition, d'activités et de temps libres. Nous nous sommes référés aux propos des participants, recueillis lors du codage sous le thème *horaire* (voir en annexe), pour reconstruire la journée type d'une éducatrice à temps plein. Cet exercice nous a permis de mieux comprendre la réalité d'un SGMS en plus d'aborder les particularités de la gestion, liées à la fréquentation changeante de la clientèle au cours de la journée.

La période du matin

Le matin, avant l'arrivée des enfants, l'éducatrice s'assure que les lieux sont propres et sécuritaires. Elle installe les tables et place des jeux à la disposition des enfants si nécessaire. Les services de garde scolaires ouvrent environ vers 7 h. Lors de la première heure, les enfants arrivent au compte-gouttes. De façon générale, une éducatrice a la responsabilité d'accueillir les parents et de prendre en note les présences. Au tout début de la journée, les enfants sont habituellement rassemblés dans la salle commune étant donné leur petit nombre.

Par la suite, puisque le nombre d'enfants augmente, un plus grand nombre d'éducatrices les prennent en charge. C'est autour de quarante-cinq minutes après l'ouverture du service de

garde que chacune des éducatrices prend en charge leur petit groupe d'enfants qui leur est assigné pour l'année scolaire. Le ratio enfants/adulte à respecter est de 20/1. Les éducatrices mènent alors les enfants dans un autre local du service de garde, dans une classe ou encore dans la cour de l'école. Les autres enfants vont continuer à arriver un à la fois à l'accueil du service de garde et seront dirigés vers leur éducatrice attitrée.

L'une des conséquences de l'arrivée progressive des enfants est la difficulté pour l'éducatrice de proposer aux enfants une activité qui soit dirigée. La plupart vont opter pour des jeux libres. Les enfants s'adonnent, par exemple, à des jeux de société, des jeux de construction, de la lecture et du dessin. Lorsque ces périodes se tiennent dans la cour de l'école, les enfants jouent à des jeux de ballon, de la corde à danser ou discutent ensemble.

À l'heure du début des classes, l'éducatrice cède la place à l'enseignante. La passation de la responsabilité des enfants entre l'éducatrice et l'enseignante se fait communément dans la cour d'école, mais peut aussi se faire en classe ou, selon les cas, dans un autre local de l'école. L'enseignante et l'éducatrice vont échanger quelques mots rapidement concernant les absences. Nous reviendrons sur l'importance accordée à ces discussions avec l'enseignante dans le chapitre suivant concernant les relations de travail.

La matinée

Durant la matinée, les enfants sont sous la supervision de l'enseignante, l'éducatrice n'est donc pas en fonction. Dans leur langage, les participants de l'étude emploient le terme « heures coupées » pour référer à cet horaire atypique. Certaines éducatrices habitant près de l'école retourneront chez elles, par exemple, ou demeureront à l'école en attendant l'heure du dîner. Ceci dit, certaines éducatrices ont des tâches à remplir en dehors des heures de prise en charge. D'abord, la technicienne alloue une période de deux heures par semaine aux éducatrices afin de planifier et d'organiser leurs activités. Ensuite, une ou plusieurs éducatrices sont responsables de la planification et de l'organisation des activités ou des sorties lors des journées pédagogiques. De plus, les éducatrices peuvent être appelées à réaliser des tâches en lien avec l'organisation du service de garde : participation à des rencontres d'équipe, préparation des collations, réchauffement des lunches ou gestion des repas du service de traiteur. Ces tâches accomplies hors de la présence des enfants font partie du rôle qui leur est

prescrit. Cependant, la majorité des participants ont signifié que le temps qui leur est consacré déborde souvent du temps prescrit. Le fait que les éducatrices soient dans l'école entre les périodes de travail les amène à réfléchir à leur planification, à discuter avec leurs collègues de leurs activités, de leurs approches.

[...] Il n'y a personne [ayant 24 heures à son horaire] qui fait juste 24 heures ici... C'est impossible. On fait tous bien plus que ça parce qu'on a des « shifts » coupés. Puis parce que pendant l'heure où on est coupés entre 9 h et 11 h et bien, on s'adonne à travailler sur l'ordinateur pour tel projet, planifier telle affaire ce qui fait que le 35 heures, moi j'en fais bien plus que 35 heures, mais pas payé. Puis ça, c'est de même depuis des années. (P01, 538-543)

La même éducatrice poursuit en insistant sur les répercussions positives que peut avoir cette implication supplémentaire sur leur travail.

[...] c'est notre milieu de vie, on est ici beaucoup d'heures. Si ça va bien c'est parce qu'on a donné du temps où on n'était pas payé. On a parlé à tel parent, on est allé rencontrer telle personne eh, je te rencontre toi... On fait plein de petites rencontres qui ne sont peut-être pas payantes monétaire [...], mais c'est tout payant parce que ma relation va être encore plus enrichie tu comprends [...]. (P01, 545-552)

Le travail des éducatrices des SGMS est un *travail extensible* comme celui des enseignantes (Tardif et Lessard, 1999). D'abord, parce que les éducatrices s'occupent de différentes activités liées au travail en dehors des heures de travail telles que préparer des activités, acheter du matériel ou entrer en relation avec d'autres intervenants. Ensuite, à cause du caractère émotionnel de la relation entretenue avec les élèves, il n'est pas toujours facile ni même possible pour les éducatrices de se décharger complètement de certains soucis en dehors du temps de travail.

La période du midi

Autour de vingt minutes avant la période du dîner, l'éducatrice est de retour au travail. Elle réchauffe les lunchs, nettoie les tables, prépare le local adéquatement pour recevoir les enfants. Par la suite, lors de la prise en charge des enfants, l'éducatrice prend en note les présences. Une technicienne souligne l'importance de cette tâche pour la logistique :

La prise des présences, c'est essentiel, de toujours savoir combien d'élèves que tu as dans ton groupe. Même chose à la fin de la journée, les départs, il faut que tu saches comment qu'il t'en reste puis c'est qui qui reste [...]. (P08, 53-55)

L'éducatrice en SGMS supervise les enfants pendant qu'ils mangent. Les responsabilités reliées à cette tâche varient selon l'âge des enfants. Avec les plus jeunes par exemple, elle doit s'assurer qu'ils ne se trompent pas de boîte à lunch, qu'ils mangent adéquatement. Elle gère aussi, d'une certaine manière, la quantité de nourriture que les enfants consomment :

[...] les parents insistent beaucoup pour que les enfants aient mangé. Ça, c'est une grosse partie de mon travail, gérer la quantité de nourriture que ces enfants-là ingèrent. Donc je passe beaucoup de temps à ça [...]. (P09, 107-109)

Si la supervision des repas des plus jeunes demande une surveillance étroite, celle des repas auprès des élèves plus âgés, donc plus autonomes, nécessite moins d'encadrement. Un éducateur retraité décrit comment se passait l'heure du dîner avec son groupe d'élèves de deuxième année :

[...] ils s'assoient, ils vont chercher leur dîner, il est chaud. Je me mettais avec eux, je m'assois. Je me mettais au milieu du groupe, soit avec les garçons, soit avec les filles. C'était comme ça, jusqu'à tant qu'ils aient terminé de manger. Et après, en finissant de manger, c'était des jeux, des jeux de table où ils pouvaient se libérer un peu avant de sortir. (P12, 131-135)

Notons qu'il existe différentes façons d'organiser la période des repas. Les contraintes reliées à la disponibilité des locaux sont les principales variables justifiant ces choix organisationnels. Les travaux du Vérificateur général (2001) avaient révélé que l'environnement physique « est sans contredit un des éléments qui présentent les problèmes les plus aigus quant à la qualité des services de garde. » Nous avons constaté une organisation de la période du dîner scindée en deux groupes dans la majorité des services de garde. Ceci permet que moins d'enfants soient en même temps dans un local et d'ainsi améliorer le climat des repas en plus de procurer davantage d'espace de jeux pour les enfants. La période du midi est donc divisée en deux parties, l'une dédiée au repas et l'autre aux activités. Deux groupes peuvent ainsi alterner entre eux les lieux qu'ils occupent.

La période de l'après-midi

Au terme de la période du midi, l'enseignante va prendre en charge ses élèves. Tout comme nous l'avons souligné lors de la passation des responsabilités des enfants au début des classes, l'éducatrice va partager avec l'enseignante quelques informations : « On prend un cinq minutes, on jase de ce qui s'est passé au dîner. » (P01, 243-245)

Comme nous l'avons vu plus tôt lors des heures de classe en avant-midi, la période lors de laquelle les enfants sont pris en charge par les enseignants représente des « heures coupées » pour les éducatrices. Cette période est l'occasion pour certaines d'exécuter les tâches prescrites, énumérées précédemment, ou encore de quitter le lieu de travail pour y revenir avant la fin des classes.

La période après l'école

Quelques minutes avant que la cloche de la fin des classes ne sonne, l'éducatrice passe chercher une fois de plus la liste des enfants afin de prendre les présences. Elle prépare aussi les collations si c'est nécessaire. Au moment où la cloche retentit, l'éducatrice se présente au lieu prévu afin de prendre en charge le groupe d'enfants auquel elle est attitrée. Lorsque le temps le permet, l'éducatrice et l'enseignante vont échanger quelques informations.

[...] ça peut être qu'un élève est absent, même si c'est écrit sur les feuilles, c'est plus facilitant, tu sais, si un professeur te dit : « lui eh, ce n'est pas marqué parce que son père est venu le chercher il y a dix minutes. » C'est le genre d'information qu'on va partager. (P05, 134-137)

La période qui suit immédiatement la fin des classes est typiquement entamée par une prise de présence. L'importance de la prise de présence à ce moment de la journée est soulignée par quelques participants (P08, 53-58 ; P16, 406-411). Une éducatrice explique que :

[...] c'est là que je m'assois c'est le temps le plus précieux où là, j'ai besoin de savoir si tous mes élèves sont là parce que là, il y a des départs piétons et des départs autobus, des départs parfois dans la journée parce que l'enfant a été malade c'est là qu'il faut que je m'assure que mes élèves... je ne veux pas dire que le matin et le midi ne sont pas des périodes qui sont importantes de vérifier les présences, mais là, c'est le temps le plus fragile justement où est-ce que les enfants sont mélangés, qu'ils pensent qu'ils partent à pied, qu'ils prennent l'autobus ou toutes ces petites choses-là [...]. (P13, 107-115)

La prise de présence est souvent suivie d'une distribution de collations et d'une période de jeux extérieurs. Pour les enfants, c'est une période transitoire entre la classe et le service de garde. Habituellement, les éducatrices offrent ensuite une activité dirigée ou libre qu'elles ont prévu à l'horaire.

Enfin, la dernière heure de la journée est caractérisée par une diminution graduelle du nombre d'enfants. Différentes gestions du personnel éducatif existent afin de réagir à cette diminution.

Certains membres du personnel sont présents seulement aux heures les plus fréquentées. Une technicienne d'un service de garde de taille moyenne explique :

[...] On reprend à 3 h 30. Il y a quelques petits postes, les plus petits postes vont être ici pour travailler juste une heure alors de 3 h 30 à 4 h 30. (...) Les autres ils vont finir à 5 h, 5 h 30, 6 h. Il y a deux personnes qui finissent à 6 h. (P03, 93-96)

Il arrive aussi qu'on rassemble deux groupes de taille réduite auprès d'une seule éducatrice afin de répondre à la diminution du nombre d'enfants. Une éducatrice d'un service de garde de grande taille explique :

C'est sûr que souvent en fin de journée, comme les enfants commencent beaucoup à partir [vers] 4 h 30, souvent, on devient en « multiâge ». À partir de 17 h, étant donné qu'on a moins d'enfants, souvent, la technicienne va nous envoyer des enfants ou nous réaffecter à un autre groupe dépendamment du nombre de filles qui sont en place. (P10, 63-67)

À la fin de la journée, les parents viennent chercher leurs enfants à l'école. Certains participants (P01, P02, P05, P07, P12, P13) nous ont rapporté que les parents se rendent directement au local où se trouvent leurs enfants. D'autres participants (P10, P11) ont expliqué que les parents, pour des raisons de sécurité, se présentent au service de garde où un membre du personnel les accueille. Celui-ci avertit l'éducatrice concernée grâce au *walky talky* afin qu'elle demande à l'enfant de venir retrouver son parent pour retourner à la maison.

En survolant l'horaire type d'une éducatrice, nous constatons un modèle qui illustre bien la dimension routinière et réursive du travail en garde scolaire. Cette routine, rythmée par les cloches et les consignes des éducatrices, est répétée de jour en jour, tout au long de l'année scolaire. Elle est imbriquée à celle de l'école qui entretient elle-même un *pattern* serré et uniforme, et ce, depuis plusieurs décennies (Tardif et Lessard, 1999). En ce sens, les services de garde, intégrés à la routine scolaire, n'ont d'autres choix que de se plier à un contrôle, une structure, à une scolarisation déguisée en loisir. Est-ce que l'approche des éducatrices est nécessairement scolaire ? Adoptent-elles la même attitude que les enseignantes avec les enfants ? Nous y reviendrons au sixième chapitre alors qu'il sera question du rôle des éducatrices des SGMS. Poursuivons d'abord l'étude de la situation des éducatrices en considérant leurs conditions de travail.

4.2 Les conditions de travail

L'organisation scolaire ainsi que d'autres organisations professionnelles et syndicales façonnent le travail des éducatrices par des règles, des objectifs, des exigences, des contraintes et des droits. Dans le discours de nos participants, nous avons relevé des propos relatifs à leurs conditions de travail en garde scolaire : précarité, horaire de travail atypique, avantages sociaux et salaires peu concurrentiels.

Le travail d'éducatrice en garde scolaire constitue un travail précaire. Le statut d'emploi des éducatrices de garde scolaire est contractuel. Dans certaines commissions scolaires par exemple, elles voient chaque année leur contrat se terminer pour la période estivale. Il existe des processus d'affectation qui priorisent les éducatrices qui veulent retourner dans un même service de garde en vertu de leur ancienneté. Cependant, le nombre d'élèves d'une école fluctue d'une année à l'autre, ce qui peut provoquer des changements dans le nombre d'heures de travail des postes affichés. Ainsi, chaque année, on assiste à des mouvements de personnel qui cherchent à obtenir un contrat avec le plus d'heures possible. Une technicienne explique :

[...] C'est du roulement chaque année et je te dirais même les gros services de garde y a quand même beaucoup de roulement, ils vont avoir un petit noyau d'éducateurs qui restent, ceux qui sont près du trente-cinq heures sinon les autres roulent. C'est ça que j'ai à dire sur le travail d'un éducateur, c'est précaire, c'est eh, c'est malheureux, ça fait beaucoup de gens frustrés [...]. (P03, 476-481)

Cette précarité qui caractérise le travail d'éducatrice en garde scolaire rend les premières années de travail ardues pour les nouvelles arrivées dans le métier. La conseillère pédagogique explique cette situation.

[...] Par exemple un jeune qui sort de son secondaire cinq qui va choisir de faire ça, ce n'est pas attirant là. Tu commences, tu fais des remplacements. Tu ne peux pas gagner ta vie en finissant, juste à faire ça donc tu comprends qu'elle est la problématique [...]. (P14, 471-474)

Le témoignage d'un éducateur près de la retraite témoigne d'un certain pessimisme quant à la difficulté des jeunes à entamer une carrière en SGMS.

[...] Ça fait que si tu n'as pas de local, si tu n'as pas d'heures, presque pas d'heures, si tu n'as pas de bonnes conditions de travail si tu n'as pas de reconnaissance sociale, je ne vois pas l'intérêt. Moi je suis en fin de carrière, je suis à la retraite tu sais, ça ne me dérange pas trop, je ne vois pas moi une personne qui va se lancer dans cette carrière-là avec ce négatif là. (P02, 370-374)

Nous constatons une précarité d'emploi évidente. La difficulté à obtenir un poste qui soit permanent et à temps plein dans le milieu de la garde scolaire sont des conséquences de la technicisation de l'éducation. Le statut contractuel de la majorité des travailleuses dans le domaine fragilise les équipes de travail par le grand « roulement » de personnel qu'il engendre. Cette situation rappelle celle des enseignantes au Québec avant la Révolution tranquille. Un grand nombre d'entre elles voyaient à chaque fin d'année scolaire leur contrat de travail prendre fin (Tardif, 2013).

Nous l'avons constaté au cours de la journée type, l'horaire de travail des éducatrices en garde scolaire est caractérisé par des « heures coupées. » Le nombre d'heures par semaine peut varier d'environ quinze heures à trente-cinq heures. Les emplois d'éducatrice en garde scolaire auprès des enfants du préscolaire ou de maternelle 4 ans à mi-temps (les services éducatifs) représentent un plus grand nombre d'heures de travail et sont habituellement comblés par les éducatrices avec plus d'ancienneté (P1, 77-78 ; P10, 424-426).

Les « heures coupées » jumelées à la difficulté d'obtenir un poste garantissant 30 heures de travail par semaine sont des aspects négatifs de l'horaire couramment soulignés. En revanche, certains aspects de l'horaire et du calendrier scolaire des éducatrices des SGMS s'avèrent être des avantages pour ceux qui ont une famille et qui désirent profiter de congés en même temps de leurs enfants.

[...] tu sais, on a une belle job, parce qu'on ne travaille pas en juillet et en août. [...] On est beaucoup de mamans donc on est beaucoup [portées] à être auprès de nos enfants ou bien à avoir des enfants semblables à nos enfants. Ça fait qu'on est une « job » idéale, on est en congé à Noël avec nos enfants, si on désire dans plusieurs postes, on est capable d'avoir nos pédagogiques avec nos enfants. C'est un poste idéal (P09, 631-636).

Tout le personnel permanent travaillant dans les SGMS est protégé par des conventions collectives. Celles-ci présentent les dispositions qui encadrent plusieurs volets du travail du personnel de soutien des établissements scolaires dont font partie les éducatrices des SGMS. Elles peuvent concerner les horaires de travail, les salaires, la retraite, les droits parentaux, les mouvements de personnel, les statuts d'emploi, les jours chômés et payés, les vacances, les régimes d'assurance, le perfectionnement.

Bien que les conventions collectives leur permettent d'avoir recours à de tels avantages sociaux, les éducatrices avec lesquelles nous nous sommes entretenus y ont fait peu référence. Quelques aspects de la syndication ont été relatés, voici un exemple d'une technicienne qui critique le travail de certains membres du personnel « syndiquées jusqu'au bout des cheveux » :

[...] Donc, peu importe ce qu'on va faire comme intervention auprès de l'éducateur qui, par exemple, va avoir une plainte de parents parce qu'il crie auprès des enfants. C'est arrivé à plusieurs reprises dont une personne, que je ne nommerai pas, mais cette personne-là, régulièrement, on a des plaintes de parents, je la rencontre, elle est rencontrée par la direction, elle a des lettres qui s'en vont dans son dossier à la commission scolaire, mais malheureusement... [...] Mais il y a des excellents éducateurs, c'est pas la généralité là de ce que je t'explique, mais ça existe pour vrai puis j'ai vu des situations où que tu te dises ça ne se peut pas qu'elle ne se fasse pas mettre dehors. Mais non, ça travaille encore avec les enfants puis ça travaille encore. (P08, 88-106)

Comme dans le cas présenté ci-haut, d'autres participants ont décrié le syndicalisme en dénonçant l'existence d'éducatrices qui, une fois qu'elles ont acquis leur permanence, font peu d'efforts pour effectuer un travail professionnel auprès des enfants sous prétexte qu'elles sont protégées par le syndicat. Un éducateur explique comment, dans certains cas isolés, des travailleurs minimisent leur implication dans le travail éducatif. Ils laissent passer la journée et « le plus possible, ils vont aller chercher le jeu libre » (P17, 573).

La syndicalisation du personnel de soutien duquel font partie les éducatrices en garde scolaire est perçue par certains participants comme négative. Elle permet indirectement à un petit nombre de travailleuses de négliger la qualité de leur travail, de minimiser la préparation et l'animation d'activités éducatives, de justifier leur travail par le salaire.

Quelques participants (P01, P03, P06, P09) jugent le salaire d'une éducatrice peu élevé. Une éducatrice qui détient un baccalauréat en psychologie et qui a travaillé longtemps en restauration avant de travailler dans un service de garde nous a partagé :

Avec le niveau d'étude que j'ai, c'est sûr que j'aurais aimé avoir un emploi plus payant. Moi, ça a été une belle conciliation famille-travail, mais en même temps, j'adore ce que je fais. Il faut vraiment qu'à la base tu aimes les enfants puis j'aime ça parce que ça relie mon côté psychologique [...]. (P06, 620-621)

Une technicienne ajoute que le travail d'éducatrice en SGMS n'est pas assez rémunéré pour faire vivre seule une famille :

[...] il y a aussi financièrement je le cacherai pas que eh j'ai besoin aussi de ça parce que le salaire ici, je fais du quarante heures semaine, je vis très bien, j'ai une famille, j'ai un conjoint, mais si j'étais toute seule, à faire le salaire que j'ai, juste à faire cet emploi-là, je vivrais maigre et beaucoup d'éducateurs ont deux emplois. (P03, 434-438)

Une surveillante de dîner que nous avons rencontré assumant le rôle d'éducatrice au *service de dîner* d'une école privée a déclaré :

[...] je suis payée le salaire minimum pour faire mon boulot, avec zéro budget pour la programmation [...]. (P09, 44-45)

Bien que le travail d'éducatrice en garde scolaire soit selon plusieurs mal rémunéré, les éducatrices comme celles que nous avons rencontrées persistent tout de même à occuper leur emploi. Pour justifier ce choix, elles évoquent plusieurs raisons : que l'emploi constitue un salaire d'appoint pour leur famille (P03, P06, P09), qu'il s'agit d'un choix en fin de carrière (P02, P12), que l'emploi leur permet d'accéder à un métier auprès des enfants sans réaliser de longues études (P02, P04, P12, P15, P16) et surtout, l'argument qui revient le plus souvent : qu'elles aiment travailler auprès des enfants (P04, P05, P07, P09, P10, P12, P13, P14, P15, P17, P18).

En fin de compte, la situation que nous observons quant aux conditions de travail des éducatrices (emplois à temps partiels, horaire atypique et précarité d'emploi) s'apparente aux emplois d'autres milieux de travail tels l'enseignement, les soins de santé et l'assistance sociale. Ces conditions de travail découlent du fait que le travail en service de garde constitue une des activités du *care* : un travail féminin souvent invisible, peu valorisé et relégué à la sphère familiale et domestique (Zelizer, 2008). Ce qui est étonnant, c'est que bien que nous ayons assisté à une diversification des possibilités professionnelles depuis la Révolution tranquille, bien des femmes s'orientent encore vers ces mêmes filières de formation traditionnellement féminines (Conseil du statut de la femme, 2015).

Notre recherche révèle aussi que plusieurs aspects particuliers du travail en SGMS, tels que le calendrier, calqué sur celui de l'école, s'avèrent fort pratiques pour certaines éducatrices qui sont parentes d'enfants d'âge scolaire. Ces derniers constats rappellent qu'il existe un lien étroit, voire fondamental, entre le travail des femmes et les services de garde. Rappelons-nous qu'avant la création officielle des services de garde scolaire, les mères s'impliquaient dans les

établissements, souvent de façon bénévole, afin de s'occuper, en dehors des heures de classe, de leurs enfants ainsi que ceux des autres mères désirant travailler. Le besoin de garde pour les enfants d'âge scolaire a ainsi amené de plus en plus de femmes à s'investir dans un secteur alors en pleine expansion. Comme nous le savons, cette occupation pour la garde des enfants d'autrui est devenue un métier avec l'évolution du secteur de la garde. Les femmes ont suivi les enfants dans l'espace du parentage public pour conserver au cours des années la grande majorité des emplois.

5. Les relations de travail des éducatrices des SGMS

Nous avons décrit en détail la journée type d'une éducatrice, plus particulièrement l'aspect situationnel de celle-ci. Nous voici maintenant à l'étape d'analyser les interactions entre les éducatrices des SGMS et les autres acteurs du microsystème de l'écologie du développement de l'enfant : d'abord, l'enfant lui-même, la direction, les autres membres du personnel de l'école et les parents. Le travail d'éducatrice en étant un d'interaction, c'est en nous consacrant aux interprétations, aux intentions et aux attentes des acteurs, toujours selon la perspective des participants, que nous pourrons cerner les éléments porteurs nous permettant de poursuivre le dévoilement de nos résultats.

5.1 Les relations des éducatrices avec les enfants

Les éducatrices des SGMS sont responsables de groupes d'enfants avec lesquels elles entretiennent des relations au quotidien. D'emblée, la majorité des personnes interviewées (P01, P03, P04, P05, P06, P08, P09, P14, P17, P18) ont décrit cette relation comme étant particulièrement positive, voire enrichissante. Les interactions décrites par les participants nous montrent que les relations des éducatrices et des enfants sont amicales et maternelles, en plus de répondre à la définition d'« autoritaire » d'une façon qui leur est propre.

Le contexte souple et récréatif du SGMS permet aux éducatrices d'échanger avec les enfants. Plusieurs participants qualifient cette relation d'amicale.

[...] Je les vois souvent plus longtemps qu'ils voient leurs parents. Ça fait que, à un moment donné, plus on en donne, plus on en reçoit. Les enfants viennent s'asseoir sur nous, ils sont contents ils nous taponnent. Ils sont contents qu'on soit là puis ça, c'est payant. Il y a moins de chicane, ça fait moins de conflits, aussi envers nous, ils ont tendance à moins nous confronter. (P01, 160-165)

Bien que les services de garde prennent place à l'intérieur des établissements scolaires, nos entretiens nous ont permis de constater que les éducatrices en garde scolaire adoptaient une approche différente des enseignantes, une approche plus souple :

[...] les enfants sont dans un cadre rigide tout le temps qu'ils sont en période d'enseignement. Ce qui fait que je donne un peu plus de souplesse durant les heures que

je suis avec eux. Mais c'est sûr que tu es obligé d'avoir une attention particulière avec chaque enfant surtout chez les tout-petits. (P10, 79-84)

Effectivement, notre recherche montre que la relation diffère considérablement selon l'âge des enfants. De façon générale, les éducatrices adoptent une approche plus encadrante auprès des plus jeunes. Elles les obligent davantage à participer aux activités dirigées que les grands pour qui, les liens avec l'école sont plus fragiles. Une éducatrice qui travaille avec les plus grands précise que « c'est plus psychologique peut-être que de répondre aux besoins physiques comme chez les plus petits » (P05, 43-44). L'approche amicale est très importante avec les plus grands, âgés de dix à douze ans, qui n'ont pas nécessairement « le goût d'être là ». Un éducateur qui travaille avec les enfants de maternelle ainsi qu'avec les plus vieux explique :

[...] [Les plus vieux] ont le goût d'être chez eux puis il y en a surtout à cet âge-là que les parents, ils donnent la clé puis disent : « Tu t'en vas à la maison quand c'est fini. » Ça fait que là, on perçoit donc que la relation est différente au départ puisque, je te dirais que ça prend un bon mois, un mois et demi, avant que les liens se tissent serrés, mais ça se fait bien. Puis encore là, par l'humour, il faut être leur ami surtout à cet âge-là, être leur ami entre guillemets, mais tu sais, il faut être *friendly* avec eux. (P17, 320-326)

Les relations que les éducatrices entretiennent avec les enfants se qualifient aussi de maternelles (ou paternelles) selon certains participants (P02, P06, P09, P18). Une éducatrice d'expérience, travaillant avec des enfants du premier cycle du primaire, décrit cette relation :

[...] moi je suis très maternelle, je suis une mère, mais, je pense que j'ai la fibre maternelle, c'est pas rare que les enfants vont me serrer, qu'ils vont s'asseoir, qui vont vouloir s'asseoir sur moi, ils me font des câlins ils viennent me dire bonjour eh, un câlin, un bizou avant de partir. Je trouve ça, je les amène à être tellement à l'aise que c'est naturel [...]. (P06, 466-470)

Dans le même ordre d'idées, une éducatrice nous explique de quelle manière l'attention qu'elle porte aux enfants les rassure :

C'est de les rassurer de leur course folle du matin, de prendre du temps avec eux. [...] C'est de prendre un petit peu de temps de s'informer d'eux autres, comment ça a été, qu'est-ce qui vivent aussi. Puis de prendre le temps d'être avec eux autres, de jouer, de s'intéresser en jouant aussi avec leur vécu. (P13, 28-32)

Cette dernière découverte n'a rien de surprenant dans un milieu où le lien affectif prend une place prépondérante entre l'éducatrice et l'enfant. Robinson, Rowland et Coleman

(1986) avaient identifié le rôle maternel comme une nécessité afin de répondre aux besoins de protection des enfants en milieu de garde.

Peu de personnes interrogées (P13, P16) nous ont spontanément parlé d'autorité en décrivant leurs relations avec les enfants. Cependant, deux éducateurs nous ont expliqué que c'est par une bonne relation développée avec l'enfant que s'articule une autorité particulière. « Nous on a pas d'autorité autre que la relation. Si la relation se fait bien, l'enfant est plus à même de collaborer » (P02, 254-255). L'autorité conférée à l'éducatrice provient de la relation développée avec l'enfant plutôt que du statut, que du « chapeau » que l'on attribuer à d'autres intervenants.

Nous avons aussi constaté que l'attitude qu'adoptent les éducatrices auprès des enfants peut être celle d'alliée face à l'autorité. En effet, bien que les éducatrices jouent un rôle de socialisation auprès des enfants, en leur apprenant par exemple à se comporter adéquatement en groupe, certains participants (P15, P16) nous ont confié qu'ils pouvaient omettre volontairement de divulguer aux parents un mauvais comportement pour éviter que les parents ne se fâchent contre leur progéniture. Une éducatrice explique :

[le service de garde], c'est un lieu où les enfants doivent vraiment se sentir en sécurité et bien, confortables. Comme... la relation avec le papa, c'est sûr que les papas sont fatigués des fois parce qu'ils travaillent, ils font beaucoup d'autres choses. Si [un père] arrive au service de garde et on le reçoit avec de mauvaises [nouvelles], c'est certain qu'il va la claquer quand il arrive à la maison. Il va crier aux enfants, peut-être taper, je ne sais pas... ou peut-être dire : « Tu vas manger et aller te coucher tout de suite. » Nous, on doit faire attention et lire le langage corporel de papa de maman quand ils arrivent. (P16, 385-392)

Nous avons constaté au cours de cette première section le cadre plutôt souple des SGMS amène les éducatrices à entretenir avec les enfants des relations étroites que nous qualifions d'amicales, de maternelles, voire même de « familiales ». De notre point de vue, les propos des participants viennent confirmer que les éducatrices des SGMS peuvent être considérées comme « les déléguées des parents sur le terrain de l'école » (Tardif et Levasseur, 2010). Les paroles d'une surveillante de dîner qui conçoit le travail d'éducation en service de garde scolaire comme l'écho du rôle maternel traduit cette conception avec une image percutante :

« Moi je suis le rappel que quelque part dans le monde il y a une maison avec une mère qui nous fait à manger » (P09, 84-85).

5.2 Les relations des éducatrices avec leurs collègues des SGMS

Les éducatrices travaillent régulièrement seules auprès d'un groupe d'enfants. Elles peuvent aussi être amenées à travailler en équipe auprès de groupes plus nombreux. À d'autres moments de la journée, l'ensemble des enfants se retrouve en jeux libres sous la supervision de toutes les éducatrices. Un éducateur nous a relaté : « [...] on va dehors là on est vraiment tout le temps en interaction avec les enfants puis avec les autres collègues aussi » (P12, 366-367). Les éducatrices se côtoient aussi dans l'école, entre les prises en charge d'élèves, c'est-à-dire durant les heures de classe. Elles sont donc régulièrement en interaction entre elles afin de réaliser leur travail. En outre, une participante nous a relaté que dans certains services de garde ruraux, la basse fréquentation ne justifie l'embauche que d'une seule éducatrice, une technicienne, afin de répondre aux besoins de garde.

En abordant le thème des relations entre collègues, certaines personnes (P01, P05, P06) ont insisté sur l'aspect positif de celles-ci alors que d'autres (P02, P12) ont avoué qu'elles préféreraient travailler seules. Dans l'ensemble, les projets rassembleurs et la compatibilité des valeurs améliorent les relations de travail à l'intérieur du service de garde selon les participants rencontrés.

À travers les discours de certains participants, une hiérarchie est perceptible au sein du personnel du service de garde. Par exemple, le travail de surveillante de dîner ne requiert aucune formation. Puisque celles-ci ont des présences plus courtes auprès d'un plus grand nombre d'enfants, elles sont perçues par certains comme des « poteaux » (P15, 623), qui ne contribuent qu'à « éteindre des feux » (P17, 653). D'autres parts, la technicienne, étant responsable de la programmation, de coordonner les horaires et de superviser le travail exécuté par les éducatrices, acquiert nécessairement un statut « supérieur » à celui des éducatrices (P11, 401).

Certaines éducatrices (P06, P17) ont souligné que les projets rassembleurs amélioreraient les relations entre collègues, que ce soit de grands projets autour d'un thème comme l'Halloween

ou un grand jeu lors duquel plusieurs groupes et leurs éducatrices se réunissent. À l’opposé, des participants déplorent l’absence de projets communs (P02, P12) au sein du service de garde.

Notons que plusieurs participants (P05, P06, P10, P11, P15, P16) ont insisté sur la portée du rôle de la technicienne pour l’unité dans le service de garde. Une éducatrice d’un grand service de garde nous explique :

C’est difficile d’avoir une unité dans notre service de garde. On dirait toujours que c’est divisé entre les éducatrices. Mais tout ça, le côté rassembleur, c’est la technicienne qui doit réussir à faire une unité avec ses filles. Mais c’est loin d’être le cas. (P11, 344-346)

Plusieurs éducatrices (P01, P02, P06, P10, P12, P15) ont souligné l’importance de l’aspect humain des relations de travail qui existent entre les collègues d’un SGMS. Certaines affinités se développent selon le tempérament de chacun, la personnalité, les intérêts, les valeurs. D’après ces participants, la compatibilité des valeurs aide à l’harmonie des relations de travail dans l’équipe. Un éducateur qui a vécu un travail d’équipe difficile raconte qu’« il faut négocier nos valeurs, notre personnalité [et mettre] de l’eau dans notre vin » (P02, 198-199).

Tout bien considéré, les éducatrices des SGMS entretiennent des relations humaines et professionnelles avec les autres éducatrices et la technicienne du service de garde afin de se coordonner et d’offrir aux enfants une supervision adaptée à la fréquentation changeante et des activités variées. Malgré quelques difficultés liées aux divergences de valeurs, « en général, le climat est assez bon » (P06, 353). Selon la perspective de beaucoup d’éducatrices, la technicienne du service de garde a un impact fort sur les relations de travail des éducatrices puisqu’elle a un rôle de rassembleuse à l’intérieur du service de garde ainsi que de « promotion » du potentiel éducatif du service de garde à l’intérieur de l’école.

5.3 Les relations des éducatrices avec les enseignantes

La plupart des éducatrices interviewées (P01, P02, P04, P05, P06, P09, P11, P15, P16, P17, P18) affirment que dans l’ensemble, elles entretiennent de bonnes relations avec les enseignantes. La recherche a mis en lumière une collaboration régulière en ce qui a trait au comportement, à l’autonomie et au bien-être des enfants. Mais lorsqu’on s’attarde à leurs

discours, elles nous révèlent une « grande rivalité » quant au partage de l'espace physique et de l'espace éducatif.

Nous l'avons vu précédemment dans l'horaire type, les éducatrices du service de garde et les enseignants discutent lors de la passation de la responsabilité de leur groupe d'élèves. Ces interactions montrent une collaboration relative au comportement général du groupe :

[...] comment elle a vécu son avant-midi. Souvent, elle va dire « ça été une avant-midi difficile, la classe est agitée », je ne sais pas, « si c'est possible, es-tu capable de les amener jouer dehors leur faire lâcher leur fou. » Je dis : « Ah bien si c'est ça que ça te prend, OK. » Je vais aller dehors [...]. (P06, 384-387)

Certains participants (P05, P06, P17) ont parlé de concertation afin d'aider à l'autonomie des plus jeunes. Une éducatrice auprès d'élèves de maternelle s'exprime à cet effet :

[...] autant elle que moi, on va devoir les faire s'habiller, on va devoir faire faire des transitions, développer les habiletés là dedans, développer des trucs pour qu'ils pensent à leurs choses. Ça, souvent, on va y aller de concert, ensemble. (P06, 398-400)

Plusieurs participants (P03, P04, P05, P08, P10, P11, P13, P16, P17, P18) ont relaté des épisodes où la collaboration entre l'éducatrice du service de garde et l'enseignante avait pour objectif le bien-être des enfants. Une éducatrice travaillant auprès d'élèves du troisième cycle du primaire parle de « suivi » avec leur enseignante.

Moi j'ai toujours privilégié que c'était important que j'aie un bon suivi, qu'est-ce qui s'est passé en classe avant puis aussi j'aime bien faire un suivi avec le professeur quand je les ramène en classe le midi. S'il s'est passé quelque chose d'important pour un enfant, qui a été dérangé, qui était émotif, qui est malade [...]. J'aime faire une continuité, travailler en équipe avec le prof parce que c'est les mêmes élèves qu'on a tous les deux, on a leur bien-être à cœur et c'est « l'un » quand on a une chimie comme ça avec le prof. (P05, 89-97)

Quelques participants (P02, P04, P09, P13) ont aussi relaté des expériences de collaboration pour certaines activités culturelles. Une éducatrice d'expérience explique :

[C'est] plus au niveau des événements, fête des Pères, fête des Mères, c'est peut-être ce volet-là qu'on peut plus s'entraider. Souvent au niveau du bricolage ce sont des enfants qui n'ont pas terminé dans leur classe il pourrait peut-être le faire avec moi ou vice-versa. Il y a quand même un moyen de faire un lien entre les deux temps de présence. (P13, 278-283)

Ces derniers constats montrent que les éducatrices partagent des responsabilités et collaborent afin d'aider au comportement, à l'autonomie, au bien-être des enfants et qu'elles partagent

aussi, parfois des activités communes. Mais les relations entre éducatrices et enseignantes ne se décrivent pas uniquement par la collaboration, elles sont aussi caractérisées par une rivalité.

Nous avons vu au premier chapitre que le travail des éducatrices des services de garde est marqué par une division du travail éducatif. Plusieurs acteurs scolaires partagent la mission éducative auprès des enfants. L'enseignante a comme rôle principal l'instruction alors que l'éducatrice en garde scolaire est responsable prioritairement de la sécurité et du bien-être des enfants qui fréquentent le service de garde. Dans les faits, ces cloisons s'avèrent plus ou moins hermétiques. Les éducatrices des SGMS démontrent parfois des intentions éducatives débordant des cloisons prescrites. Des participants nous ont fait part d'initiatives académiques, non généralisées, causant des frictions avec les enseignantes. À titre d'exemple, plusieurs participants (P04, P09, P10, P13, P14) ont souligné que l'instruction demeure une chasse gardée par les enseignantes. Une de celles-ci décrit cette limite entre les deux rôles lorsque nous lui posons la question : « Est-ce que ça va arriver que vous utilisiez des savoirs comme la géographie, les mathématiques ? »

On peut, mais il y a un risque potentiel que ça fasse partie du programme des enseignants. Nous, quand on programme nos choses, il faut toujours s'assurer qu'on n'empiète pas sur ce que les enseignants enseignent. [...] De là l'importance que la technicienne vérifie puis des fois elle va faire comme « woups, oui, ça fait partie du programme [d'enseignement]. » Ça fait que là il faut faire attention. On peut oui toucher, mais faire un léger survol pour ne pas empiéter sur ce que l'enseignant, lui, il va faire dans sa classe. (P13, 98-104)

Elle poursuit en expliquant qu'à l'occasion, elle doit s'assurer de ne pas franchir la limite lorsqu'elle souhaite réaliser avec les jeunes, par exemple, une activité de boussole.

[...] je savais que ça appartenait au volet pédagogique. Je me suis informée, je suis allée voir les enseignants de mon niveau pour m'assurer qu'ils ne touchaient pas au volet de la boussole puis les professeurs, comme les spécialistes qui côtoyaient les élèves, m'ont assuré qu'ils ne touchaient pas à ce volet-là donc, j'ai pu me gêner avec eux. (P13, 216-219)

Certains projets de soutien à l'apprentissage en service de garde peuvent être a priori perçus d'un mauvais œil par les enseignants. À cet effet, une conseillère pédagogique en service de garde scolaire s'est confiée concernant la réaction des enseignants face à l'adoption du programme d'éveil à la lecture de l'Université de Sherbrooke :

J'ai eu des enseignants qui ont été fâchés contre nous parce qu'on avait un programme éducatif puis que j'ai dû aller dans une école présenter vraiment c'était quoi la fonction éducative d'un service de garde parce que là, les enseignants là c'était parti dans l'école : « Ah bien là, ça se peut-tu, les enfants ils n'ont même plus le droit de jouer, ils auront même plus de fun. Là c'est rendu qu'on va les éduquer tout le temps. On peut-tu les lâcher ces petits-là. » (P14, 492-499)

Bien que dans cette situation les enseignants se soient sentis menacés par ce projet « débordant » les cloisons entre le service de garde et l'école, ils ont compris suite aux explications que ce projet adoptait une approche ludique et que c'est par le jeu que les éducatrices tentaient de transmettre le goût pour la lecture. Ainsi, le rôle des SGMS dans le volet de l'instruction s'emploie à susciter l'intérêt d'apprendre et de motiver les enfants dans leurs apprentissages.

Des cloisons limitent donc les éducatrices des services de garde à s'impliquer dans l'instruction des enfants. Néanmoins, lors de notre recherche, nous avons répertorié au moins une situation, dans une école privée, lors de laquelle la direction avait demandé aux enseignantes de ne pas empiéter sur le travail dévolu à l'éducatrice, confinant les premières à un rôle secondaire.

On fait l'alimentation durant tout le mois de mars. C'est sûr qu'ils en parlent en haut, mais la cuisine, la bouffe c'est vraiment moi. Donc [la directrice] va aller gratter des activités des profs puis dire « bien là regardez, on va les laisser à P09 on va laisser ce bout-là à P09 parce qu'elle, [...] elle est là-dedans avec les enfants. » Ça sert à rien de le présenter en haut si on le fait en bas. Ils en font aussi, mais vu que c'est plus moi qui suis représentative de ce domaine-là bien on va inverser les rôles, c'est eux qui vont me « compléter » puis c'est moi qui vais donner le « crunchy » de la formation à ce niveau-là. (P09, 352-350)

Le partage des locaux a été relaté par plusieurs (P02, P03, P06, P09, P12, P15) comme une source potentielle de conflit voire même, une rivalité (P08, P13, P18). Les enfants et leurs éducatrices du service de garde utilisent de plus en plus les classes pour manger et réaliser leurs activités.

Il y a une grande rivalité. On utilise les locaux, on n'y est pas en même temps on s'entrecroise, mais il y a un peu une confrontation justement de locaux, une guerre de local plutôt. Nous on voudrait bien avoir des locaux. On n'en a pas parce que c'est leur classe. On fait du bruit, on déplace des choses, parce qu'on a besoin de s'installer pour faire nos activités donc oui, on crée malheureusement des fois des des... un peu comme des froissements. (P13, 240-245)

Les horaires des éducatrices et des enseignantes, s'alternant dans le temps, donnent peu de moments de consultation. À cet effet, une technicienne a prévu du temps à la tâche des éducatrices afin qu'elles rencontrent les enseignants lors de périodes libres. Cette technicienne explique :

[...] Il y a peut-être quatre ans [...] les éducateurs ont eu sur leur poste un temps alloué, un trente minutes par semaine pour entrer en relation avec l'enseignant qui travaille avec les mêmes enfants que l'éducateur. OK. Puis ça, un service de garde faut qu'on s'autofinance. On a toujours prouvé qu'on s'autofinçait, qu'on était capable de payer ce trente minutes-là [à] chaque éducateur, à chaque semaine. Puis, ça fait que chaque année on travaille, on travaille. Il y en a pour qui ça s'est fait, très bien fait. Mais en général, d'un côté comme de l'autre, c'est absent, vraiment, c'est absent. Alors je trouve ça vraiment dommage parce qu'on a les mêmes enfants, on est des intervenants, peu importe le titre qu'on a, on est des intervenants d'emblée et on n'a pas cette... je te dirais cette préoccupation-là d'aller échanger avec l'autre personne. (P03, 217-228)

Cette initiative de rapprocher les éducatrices et les enseignants a fait long feu, terminant au bout de quatre années. La direction a demandé de mettre fin à cette mesure en raison de compressions budgétaires. Mais ce que cette expérience montre, c'est que malgré le temps prévu à leurs horaires, « l'enseignant s'enclave dans sa bulle d'enseignant et puis l'éducateur en fait de même » (P12, 749-750).

En somme, il s'avère que les éducatrices et les enseignants ont le bien-être des enfants comme objectif commun. Elles collaborent pour certains aspects de la socialisation comme le comportement et l'autonomie. Elles partagent aussi certaines activités, mais ces activités ne sont pas d'ordre académique, pouvant davantage être qualifiées d'événementielles. Nous avons vu avec l'épisode de la boussole que les enseignantes conservent une main mise sur l'instruction. Nous avons aussi constaté qu'il existait une grande rivalité quant au partage des locaux. Ces rivalités s'avèrent d'autant plus difficiles pour les éducatrices puisque selon elles, les enseignantes « ont un sentiment de priorité vis-à-vis [d'elles] » (P06, 143).

5.4 Les relations des éducatrices avec la direction

Les discours des différents participants à la recherche nous ont fait comprendre que la nature de la relation avec la direction dépend du regard de celle-ci pour les services de garde. Selon nos participants, une direction qui accorde de l'importance au service de garde, qui s'intéresse au travail de ses éducatrices (P06, 489), qui invite les éducatrices à participer aux

plans d'intervention (P18, 171) et qui aide à faire reconnaître le service de garde dans l'école (P05, 280-281) suscite l'appréciation du personnel du service de garde. À cet égard, plusieurs participants (P05, P07, P08, P09, P10, P11, P12, P16) ont qualifié de positives leurs relations avec la direction. Pourtant, lorsque l'on s'attarde aux propos de certains, la considération de la direction à l'égard des services de garde se situe à la limite de l'indifférence. Un éducateur prétend qu'il existe un « fossé » entre la direction et les éducatrices du service de garde.

[...] il y a un océan entre le service de garde et la direction, et les enseignants... une mer. C'est-à-dire eux, ils ont le statut, ils ont le chapeau, l'autorité ou un statut d'enseignant c'est-à-dire de passation, eh, ils passent l'information et nous on est là à titre un peu de... on fait certaines petites activités en attendant que les parents arrivent donc « occupationnelles ». (P02, 236-241)

Dans le même ordre d'idée, d'autres participants nous ont partagés que ce qui importait à la direction c'est que « les parents soient contents, si les parents sont contents, ils n'entendent pas parler du service de garde, la direction est contente » (P14, 371-373). En tant que gestionnaire, la direction s'intéresse généralement peu au potentiel éducatif des services de garde en les considérant davantage comme « les vaches à lait des écoles » (P15, 57-518). Effectivement, l'école reçoit des subventions gouvernementales destinées au service de garde en plus des contributions monétaires des parents. Puisque le service de garde doit s'autofinancer, il peut arriver que celui-ci réalise des gains financiers qui sont réacheminés vers l'école.

En outre, la conseillère pédagogique (P14, 362) a corroboré le constat de Larouche (2000) stipulant que malgré que la responsabilité du SGMS relève de la direction, c'est généralement la technicienne qui hérite de la gestion de l'équipe d'éducatrices. Cependant, nos recherches ont montré que lorsque la technicienne ne peut résoudre un conflit, elle réfère le cas à la direction. Deux participants nous ont relaté des situations conflictuelles entre éducatrices et techniciennes qui ont dû être prises en charge par la direction (P03, 410-411 ; P15, 475-476).

En définitive, la direction, selon l'importance qu'elle accorde au service de garde, implique les éducatrices dans les plans d'interventions et aide au « rayonnement » du service de garde. Cependant, leurs relations avec les éducatrices sont souvent marquées par le peu de reconnaissance de l'apport éducatif que les directions entretiennent à l'égard des services de

garde. Leurs considérations pour ceux-ci se limitent parfois même à la satisfaction des parents et aux revenus que les services de garde peuvent apporter.

5.5 Les relations des éducatrices avec les autres membres du personnel de l'école

Dans l'organisation de l'école, les techniciennes en éducation spécialisée (TES) ont pour mandat d'intervenir auprès des élèves, que ce soit en accompagnement individuel ou comme intervenante auprès de groupes classes ou de l'ensemble des élèves. Les interactions entre les éducatrices et les TES sont plutôt rares. Dans la majorité des cas concernés par notre recherche, les TES n'interviennent pas auprès des enfants lors des périodes de service de garde. Cependant, certains participants (P05, P08, P10, P14, P16) nous ont précisé que les TES de leur école se montraient disponibles à conseiller les éducatrices du service de garde ou à intervenir en cas d'urgence si elle est présente à l'école. Il faut spécifier qu'étant donné l'horaire particulier du service de garde (début tôt le matin, se termine tard l'après-midi et coïncide avec le temps de dîner des acteurs scolaires), les TES (et les professionnels non enseignants) ne sont pas nécessairement présents à l'école. À cet effet, une technicienne nous a expliqué que la direction avait créé, à sa demande, un poste de TES, présente « pour régler les conflits sur l'heure du dîner » (P08, 172) et ainsi la libérer de cette tâche. Cette mesure prévue par la direction considère que ce temps vécu au service de garde est une occasion privilégiée pour une technicienne en éducation spécialisée d'intervenir et de faire en sorte que les enfants réalisent des apprentissages au niveau de leurs comportements.

Seulement quelques participants (P04, P05, P06, P10, P12, P17, P18) nous ont rapporté avoir des relations de travail avec les professionnels non-enseignants de l'école (psychologue, psychoéducateur, travailleur social). Une éducatrice nous indique que normalement, lorsqu'une éducatrice éprouve des difficultés avec un enfant qui empêche le bon fonctionnement de son groupe, elle le mènera à la technicienne pour qu'elle intervienne auprès de lui (P05, 187-191) plutôt qu'à une TES ou à une psychoéducatrice.

Les relations avec les professionnels non enseignants se limitent à des entretiens concernant les plans d'interventions de certains élèves. Certains participants (P04, P05, P06) nous ont révélé qu'ils consultaient parfois la psychoéducatrice pour des problèmes récurrents chez un des enfants dont ils ont la charge. À l'inverse, d'autres participants (P12, P17) nous ont parlé de situations où la psychoéducatrice allait vers eux afin de s'informer du comportement de certains élèves en contexte de garde scolaire.

Ainsi donc, bien que les services de garde peuvent être parfois vus par les TES et le personnel non enseignant comme un lieu d'intervention et d'observation, peu d'échanges nous ont été rapportés à cet égard par les participants à la recherche. Les éducatrices, qui entretiennent pourtant des liens étroits avec les enfants et connaissent bien leur comportement, sont rarement consultées et ne sont que peu portées à consulter les TES et les professionnels non enseignants.

5.6 Les relations des éducatrices avec les parents

Les parents confient leurs enfants au service de garde de l'école afin de faire coïncider leurs occupations quotidiennes avec les heures d'école de leurs enfants. En partageant quotidiennement la garde des enfants, les éducatrices et les parents entretiennent entre eux une relation particulière. Les relations avec les parents ont été traitées abondamment par les participants lors des entretiens. Ils sont nombreux (P01, P04, P05, P08, P11, P12, P15, P16, P18) à qualifier de positives leurs relations avec les parents. Par contre, les propos de quelques participants ont révélé des difficultés face à certains « parents-payeurs » et « parents-rois ».

Les participants nous ont déclaré avoir une relation privilégiée avec les parents. Cette position privilégiée s'explique par certains participants par la grande fréquence des rencontres.

[...] nous on a la meilleure relation qu'on ne peut pas avoir avec le parent et l'enfant parce qu'on voit les deux, et plus souvent que l'enseignant en général. Les parents vont arriver le matin puis nous on va connaître l'humeur du parent, on va connaître l'humeur de l'enfant aussi. Il va arriver le matin, lui là « ça n'a pas bien été tu me le diras s'il y a quelque chose parce qu'on vient de le chicaner dans l'auto » peu importe, on est au courant de beaucoup beaucoup de choses comparées aux enseignants. (P08, 109-114)

La plupart des éducatrices ont avec les parents des rencontres fréquentes et directes, à la différence des enseignantes, qui communiquent par écrit, par téléphone, ou lors des quelques « rencontres de parents » annuelles. La majorité des participants (P01, P03, P06, P07, P08, P10, P12, P13, P14, P15, P17, P18) relatent des consultations entre parents et éducatrices, souvent concernant le comportement de l'enfant. Plusieurs éducatrices, plus précisément celles d'expérience, déclarent que des parents leur demandent parfois conseil concernant les interventions à préconiser auprès de leurs enfants :

[...] Les parents, ils en ont un ou deux [enfant] puis eh oui, je pense qu'il y en a pour qui c'est plus difficile de gérer des situations problématiques, mais y a beaucoup de parents qui se fient sur notre expérience et sur notre jugement puis qui aiment se faire aider aussi, se faire conseiller. Ils sont très ouverts. (P07, 120-123)

Les échanges, qui s'allongent davantage à la fin de la journée que le matin, permettent aux parents et éducatrices de discuter du comportement et de la manière dont ils interviennent dans leur milieu respectif. À cet effet, ils sont plusieurs (P01, P05, P09, P10, P13, P15, P17) à souligner qu'une bonne relation avec les parents a des répercussions positives sur leurs pratiques. Elles aident à mieux intervenir auprès des enfants et amélioreraient leurs comportements. Les théories de Bronfenbrenner (1979) proposent que la continuité entre les différents milieux du microsysteme aide au développement des enfants.

La relation de « service » entre les éducatrices et les parents peut occasionner des frictions. Des participants (P01, P02, P03) ont décrit les relations avec les parents comme étant teintées par le phénomène de « parents-payeurs, ». Contrairement à l'école, les SGMS sont facultatifs et payants. Les éducatrices doivent répondre aux attentes des parents quant à la programmation, aux activités ou à la manière d'intervenir. Par exemple, les parents s'attendent à ce que leur enfant soit content d'être au service de garde (P12, 447), que leur enfant se sente en sécurité (P14, 397-405) que leur enfant ait mangé son lunch (P09, 374). Les parents entretiennent donc des attentes face au travail des éducatrices et se réservent le droit, parfois, de critiquer les interventions réalisées par le personnel du service de garde. À cet égard, certains participants (P02, P10) ont exprimé leurs difficultés face aux « parents-rois. » Un éducateur explique : « C'est difficile, quand tu aurais à corriger par exemple une situation, un comportement, quelque chose avec un enfant [puisque] pour les parents, les enfants sont parfaits » (P02, 45-47). Le même éducateur poursuit : « Je me fais souvent ramener à l'ordre

dans le sens où moi, j'ai un travail d'éducateur et je dois veiller à ce que les clients soient bien servis » (P02, 338-339).

En considérant ces derniers éléments sur les relations des éducatrices avec les parents, nous sommes portés à considérer les SGMS comme des organisations de types clients/services. La garde des enfants est un service offert aux parents qui sont conséquemment considérés comme des clients. Par prolongement, leurs enfants le sont aussi, bénéficiant des services. Les idées exprimées par le courant de la théorie des organisations qui étudient les organisations de services comme les écoles, les hôpitaux, les services sociaux ou la police, correspondent à la situation des SGMS telle que décrite par les éducatrices rencontrées. Les SGMS présentent des caractéristiques fondamentales propres aux organisations de types clients/services (Hasenfeld, 1983). « Les matériaux de base sont des humains, dépositaires de valeurs culturelles et dotés d'une identité sociale et morale » (Tardif et Lessard, 1999, p. 105). Nos analyses nous ont permis de constater que les relations de travail des éducatrices avec leurs collègues pouvaient s'avérer harmonieuses ou problématiques selon les caractères de chacun. Plus important encore, nous avons mis en évidence qu'il existe une relation particulière, développée quotidiennement entre l'éducatrice et les élèves, que nous avons décrite d'amicale et maternelle. Cette étroite relation constitue le « noyau dur » du travail des éducatrices, appuyant notre hypothèse que les SGMS sont des organisations de types clients/services (Tardif et Lessard, 1999, p. 106).

Il est maintenant temps de conclure avec ce chapitre concernant des relations de travail des éducatrices des SGMS. Nous avons découvert que dans la majorité des cas, les échanges avec d'autres personnes responsables de l'enfant (enseignants, parents, techniciens en éducation spécialisée, direction) concernaient le comportement, l'autonomie et la socialisation des enfants. Nos résultats montrent que les éducatrices entretiennent des liens privilégiés avec les parents, des liens qui semblent plus significatifs que ceux vécus avec les autres acteurs scolaires. À l'avis des éducatrices, les parents sont conscients de leur potentiel éducatif alors que les acteurs scolaires semblent moins enclins à le reconnaître. La proximité des éducatrices avec les enfants fait de cette catégorie de travailleuses du système éducatif une référence en

termes de familiarité avec les enfants, un baromètre de l'humeur et du comportement au quotidien (P14, 199).

6. Le rôle des éducatrices des SGMS

Lors du deuxième chapitre, nous avons abordé le travail prescrit aux éducatrices pour y découvrir un modèle d'éducatrice « compétente », dont le travail repose sur les théories du développement et où l'observation, la planification et l'intervention sont préconisées. D'autre part, nous avons constaté que le travail en garde scolaire est associé au *caring* et relève, dans l'opinion publique, du rôle féminin. Considérant ces faits, nous analyserons dans ce chapitre le rôle des éducatrices en garde scolaire en détaillant les fonctions et responsabilités discutées durant les entretiens. Rappelons que nous considérons le rôle des éducatrices comme un soutien à l'école et un renfort à la famille. Dans cet esprit, nous associerons leurs responsabilités à l'une ou l'autre de ces sphères. Cependant, certaines fonctions découlent d'une combinaison des deux contextes rendant impossible l'association stricte à un rôle familial ou à un rôle scolaire. Nous présenterons maintenant le rôle global de l'éducatrice constitué d'une multitude de fonctions nécessaire à la gestion d'un groupe d'enfants et d'interventions auprès des parents. Le statut des éducatrices, comparé à ceux d'autres acteurs du microsystème de l'enfant, sera aussi abordé en fin de chapitre.

6.1 La gestion d'un groupe d'enfants

Les éducatrices des SGMS ont comme responsabilité la gestion de groupes d'enfants. Cette responsabilité implique plusieurs fonctions imbriquées les unes aux autres que nous analyserons : animer, surveiller, éduquer, aider aux devoirs, exécuter des tâches ménagères ainsi que planifier et organiser.

La gestion de groupes d'enfants implique que les éducatrices assument un rôle d'animation. D'une part les éducatrices animent des activités dirigées et d'autres parts elles offrent des choix et des périodes de jeux libres afin que les enfants soient heureux au service de garde. Cette combinaison d'approches dirigée et libre a attiré notre attention puisqu'elle influence radicalement le rôle des éducatrices et la mission qu'elles s'attribuent. Certains considèrent qu'il faut les laisser jouer sans s'impliquer dans les jeux.

[...] moi je trouve qu'un enfant c'est l'fun qu'il y ait de l'animation, c'est l'fun qu'il y ait des activités, mais c'est l'fun aussi qu'il y ait des temps libres. Toujours toujours toujours en activité, plus l'école, tu sais ils passent toute la journée à l'école puis des fois

ils nous le demandent : « Hey on peut-tu seulement faire des jeux libres, on veut juste jouer. » (P11, 214-217)

La même éducatrice a déclaré qu'on exige de plus en plus d'animer les enfants.

Aujourd'hui, moi je considère que je suis une éducatrice, moi je pense qu'ils nous demandent en plus d'être une éducatrice... comment je dirais ça... technicienne en loisir quasiment, animatrice de camp de jour. Certaines écoles, je trouve que notre école on est plus libres de ce côté-là, tu sais on anime les jeux quand on veut bien animer, on n'a pas toujours de comptes à rendre pour ça, on choisit nos ateliers. Mais il y a des écoles que c'est plus demandant, ils demandent de plus en plus, je trouve. (P11, 206-211)

Les exigences professionnelles du milieu de la garde scolaire tendent progressivement vers des jeux animés, des activités dirigées. Une éducatrice expérimentée explique cette tendance.

[...] La période du midi elle, ce qu'il y a changé, c'est qu'avant, il n'y avait pas tant d'activités dirigées. C'est en train de changer justement il y a des activités dirigées qui sont proposées [...]. (P13, 56-58)

Nous l'avons vu au cours de la journée type, le travail d'une éducatrice est rythmé par des déplacements d'une activité à l'autre et des transitions avec les parents et les enseignants, et ce, tout en appliquant dans la mesure du possible les règles de vies de l'école. En guise d'exemple, un éducateur à la retraite se rappelle la manière dont il procédait pour que les élèves de troisième et quatrième année concluent rapidement leur occupation actuelle afin de passer à une autre étape :

Le signal c'est que je parlais de vingt à zéro. [...] Et quand j'arrivais à zéro, il fallait que tout le monde ait fini de parler et soit prêt, prêt à se lever et à se mettre en rang, d'une façon la plus harmonieuse possible, sans cris. (P12, 145-148)

Un autre exemple d'une éducatrice d'expérience qui explique de quelle manière elle s'y prend pour faire un déplacement avec ses élèves de première et deuxième années dans le calme :

Je les fais traverser le gymnase un derrière l'autre parce que c'est ça, si je les laissais... j'ai essayé au début de l'année de les laisser descendre tout seuls eh... ça a viré en party dans le gymnase (rires). Ça fait que je me suis dit, je vais aller les chercher. Puis là, on marche sur un fil, sur une ligne, on fait comme si on marchait sur un fil l'un derrière l'autre, traverser le gymnase. (P04, 73-77)

Ce ne sont que deux exemples de transitions réalisées par les éducatrices. Ces transitions sont présentes tout au cours de leur journée de travail. Elles marquent continuellement le déroulement des journées et se perpétuent au cours de l'année pour s'ancrer dans les habitudes des enfants. La gestion d'un groupe d'enfants nécessite donc de la part des éducatrices

qu'elles établissent des méthodes de gestion du comportement et qu'elles communiquent efficacement leurs attentes.

Les éducatrices en garde scolaire assument aussi des responsabilités auprès des enfants traditionnellement conférées aux parents. La supervision des repas en est un exemple probant. Les éducatrices s'assurent que les enfants mangent leur lunch ou le repas du traiteur. Selon les participants rencontrés, les responsabilités des éducatrices débordent de la simple surveillance des repas. Certains participants (P06, P09, P16) ont souligné leurs responsabilités éducatives relatives aux bonnes manières à table.

Quand je me fais dire que je fais juste surveiller, non, regarde, je lui apprend des choses je lui apprend à avoir une bonne tenue à table, je lui apprend à bien manger, « ferme ta bouche, laisses en pour les autres, » tout des petits détails que souvent les parents ont plus le temps ou nécessairement le temps de voir. (P06, 593-596)

Accueillir des enfants plus jeunes pour dîner peut exiger une préparation complexe, une surveillance de dîner en milieu privé décrit la préparation :

[...] moi j'arrive à l'école à 11 h, je vais dans le vestiaire des copains, je vais chercher la boîte à lunch, je les ramène dans mon local, je nettoie mon local, j'installe toutes les boîtes à lunch des copains toujours aux mêmes places. Je suis un peu, j'ai tendance à diriger beaucoup les élèves, à les amener à se reconnaître, à avoir un endroit qui leur appartient tout ça [...] Donc je les installe tous ensuite. J'ai les repas chauds qui arrivent comme dans des plats de service que je « portionne, » que j'installe aux différents endroits : les verres de lait, les napperons, les desserts, les couvre-touts, les serviettes humides pour laver les petits visages, les petites mains. Donc j'installe tout ça et là mes copains arrivent, ça me prend à peu près une quarantaine de minutes préparer le local pour l'arrivée des enfants. (P09, 71-85)

Les éducatrices assument donc une surveillance « active » lors des repas, mais aussi à plusieurs autres moments de la journée. Dans l'enceinte de l'école, elles agissent comme une référence quant à la présence des enfants et à leur localisation. Ceci s'explique par leur vigilance constante à gérer les allées et venues des enfants sous leur supervision (Tardif et LeVasseur, 2010), par leur dispersion géographique afin d'assumer la surveillance et finalement, ce qui n'est pas négligeable, par la communication facilitée grâce au *walkie-talkie*. Une éducatrice d'un grand service de garde de Trois-Rivières décrit le personnel comme les yeux et les oreilles de l'école :

Alors les services de garde c'est fondamental pour la direction parce que la direction, elle sait à tout moment où se trouve l'enfant [...] c'est une équipe de personnes [avec des] *walkies-talkies* [qui] se mobilise en deux minutes pour chercher l'enfant dans l'autobus, dans la rue, n'importe où. [Le personnel du SGMS] sait si l'enfant a mangé, il sait si l'enfant est malade. Il sait si l'enfant est là ou pas là. Il sait des fois si le papa est venu parce qu'il y a des cas que le papa est là une semaine puis une semaine maman [...]. (P16, 411-420)

En outre, la gestion d'un groupe d'enfants se vit parfois dans une dynamique de masse. Un très grand nombre d'enfants peuvent parfois se regrouper au gymnase pour dîner ou pour pratiquer des activités. Un éducateur nous a expliqué qu'un groupe « a une énergie très très folle, désorganisée » (P02, 302). Quelques participants ont aussi décrit cet environnement de travail comme étant intense, bruyant.

[...], Mais le bruit, le mouvement de partout, ça vient à un moment donné une lourdeur là. Tu sais, un effet « party » une fois ça va, mais pendant dix mois, pour arrondir les chiffres, ça fait beaucoup là. [...] L'effet de groupe, moi j'ai toujours remarqué ça, l'effet de groupe c'est trop bruyant. (P13, 512-517)

En plus de l'animation et la surveillance, les éducatrices s'acquittent de tâches ménagères, inhérentes à la supervision du dîner. Laver les tables, réchauffer les repas, et passer le balai sont quelques tâches de maintien des lieux souvent évoquées par les éducatrices (P03, P04, P08, P09, P15). Bien que les éducatrices des SGMS aient un rôle de supervision de groupes d'enfants et qu'elles soient appelées à animer et surveiller des groupes d'enfants, il n'en demeure pas moins qu'elles doivent assumer la responsabilité de certaines tâches ménagères, conséquence de leur statut d'employé de soutien (Berger et al., 2005). Dans le cas présent, la délégation du « sale boulot » aux éducatrices est une conséquence manifeste de la technicisation du travail éducatif évoqué lors de la problématique.

Certains chercheurs (Bumgarner, 2011 ; Musson et al., 1999 ; Tardif et LeVasseur, 2010) ont spécifié que les services de garde, héritiers de certaines responsabilités parentales, s'impliquent dans l'aide aux devoirs. Les parents s'attendent à ce que le service de garde assume cette responsabilité. Pourtant, au cours de notre recherche, très peu de participants (P01 et P15) nous ont parlé de cette responsabilité dans leur description de tâches. Un de ceux-ci, travaillant dans une école alternative, nous a révélé : « On fait des devoirs, mais on en fait pas à l'excès. Ce n'est pas notre priorité. On en fait une petite demie-heure par semaine »

(P01, 411-412). Le second participant ayant fait référence aux devoirs nous a révélé qu'à peine quarante-cinq minutes par semaine leur étaient dédiées (P15, 320-322). Il figure d'ailleurs au *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* (art 2) que les SGMS se doivent d'offrir « dans la mesure du possible, le soutien nécessaire pour leur permettre de réaliser leurs travaux scolaires après la classe ». Nous croyons que le peu de références à l'aide aux devoirs faites par nos participants peut s'expliquer par le fait, soulevé par Tardif et LeVasseur, que « l'aide aux devoirs constitue un complément à la famille et non un substitut » (2010, p. 124). Dans les faits, les parents demeurent les responsables des devoirs, ils aident leur enfant et réalisent habituellement la révision finale.

Certaines responsabilités assumées par les éducatrices comme animer des activités dirigées nécessite une planification et une organisation en dehors de la présence des élèves. Nous l'avons vu dans l'horaire type, une période est prévue à l'horaire des éducatrices afin qu'elles planifient leurs activités de la semaine suivante, seules ou en équipe. La majorité des participants nous ont spécifié cet aspect du travail des éducatrices des SGMS. Une technicienne nous a parlé de la planification nécessaire aux activités :

[...] les éducateurs ont des planifications d'activités à faire. Ils doivent vraiment mettre les aspects du développement visés selon les objectifs qu'ils se donnent dans leurs activités puis, ils doivent varier leurs activités. (P08, 187-189)

Malgré cet aspect du travail prescrit aux éducatrices, nous avons constaté qu'il existe qu'une part des participants (P06, P07, P08, P13, P14, P15, P17) ayant fait référence aux sphères du développement en parlant de planification. Celles-ci sont principalement des éducatrices ayant fait le DEC, ayant réalisé des études universitaires concernant l'éducation en service de garde ou donnant de la formation. Ces répercussions de la formation sur la pratique des éducatrices montrent que la professionnalisation imprègne progressivement l'organisation d'activités en SGMS.

À partir du thème *activités offertes* recueillis durant les entretiens (voir annexe), nous avons dressé la liste des activités évoquées par les participants. Certaines activités n'exigent pas ou peu de planifications, elles sont libres. Au sens dont même si elles nécessitent une explication des règlements lors des premières joutes, les enfants peuvent s'amuser la majeure partie du temps sans l'intervention d'un adulte. Les participants ont nommé les activités libres

suivantes : jeux de table, *Lego*, jeux de rôles, dessin, coloriage, lecture, période de bibliothèque, période d'ordinateur, regarder un film, sortie au parc, jeux dans la cour d'école (jeux de sable, balançoires, module de jeux, ballon carré, osselet, billes). D'autres activités sont dirigées, elles se déroulent sous les consignes de l'éducatrice ou sous sa supervision étroite : bricolage, jeux de ballon, jeu de « traverse couleur, » expériences scientifiques, concours de blagues, jeux de percussions, chanson, improvisation, jeux coopératifs, grands jeux, « kick la cacane, » projets divers (projet de nutrition et d'exercice 5/30, organisation de gala, projet sur la Chine), activités sportives (hockey cosom, soccer, mini hockey, drapeaux).

Concernant les activités proposées, certains participants, les mêmes qui au chapitre précédent soulignaient le manque de projets rassembleurs, nous ont avoué qu'ils éprouvaient de la difficulté à faire accepter leurs projets novateurs (*chillroom* et spectacle multidisciplinaire). Selon ces participants, la direction demeure réticente face à des projets qui sortent de l'ordinaire. La technicienne et la direction privilégieraient généralement des activités plus simples à mettre en œuvre comme le sport, les activités « papier et crayon » ou le bricolage (P02, 398-408 ; P12, 323-332).

La majorité des participants (P01, P02, P04, P06, P08, P09, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P17) ont souligné le fait que les éducatrices « éduquent » les enfants dont elles sont responsables. Cependant, l'accent est mis sur différents volets de l'éducation selon chacun d'eux.

Nous avons d'abord remarqué que le rôle d'éducation est perçu par les éducatrices au sens de socialisation à l'intérieur du SGMS. Plusieurs participants (P01, P02, P04, P06, P13, P15) ont évoqué que cette socialisation, au sens d'apprendre à vivre en société, est au centre de l'éducation réalisée en SGMS. Pour une éducatrice d'un service de garde d'une école alternative, éduquer se rapporte principalement à la vie en groupe et à la gestion des émotions :

Le service d'animation, on est beaucoup ça, apprendre à vivre en groupe, apprendre à communiquer, apprendre à régler ses conflits, à gérer son stress, à gérer son euphorie, à gérer sa peur, sa détresse, sa tristesse. (P01, 390-393)

Nous avons ensuite réalisé une forte occurrence de propos de participants (P02, P03, P04, P06, P08, P10, P14, P17) précisant que l'éducation en SGMS se fait dans le jeu. Les périodes de jeux sont selon eux des moments propices pour observer et pour éduquer les enfants. Une éducatrice explique qu'elle utilise l'improvisation afin de développer la communication et également pour amener certains sujets de discussion :

C'est un médium que tu te sers beaucoup pour, justement, essayer de connaître l'enfant ou de l'aider à s'exprimer. Au début, il y a des enfants qui ne veulent pas aller au milieu et puis tout ça. Au fil du temps, c'est ça, c'est de travailler pour trouver l'intérêt de l'enfant, pour qu'il réussisse avec [...] ses copains, puis d'arriver à structurer une histoire puis tout ça. On développe des termes spécifiques si on a eu un conflit. [...] Comme, la grosse mode c'était le ballon carré qu'on appelle. Mais jouer au ballon carré dans la cour d'école ça engendre toujours toutes sortes de conflits parce qu'ils changeaient les règles... Alors là, tu peux amener ce thème-là toi. (P10, 333-339)

Les circonstances qui entourent la présence des enfants au SGMS (jeux libres, repas, causeries) impliquent que les éducatrices doivent intervenir auprès des enfants, par exemple lorsqu'ils sont en conflit. Un éducateur nous a expliqué comment se vit cette réalité avec les élèves du début du primaire :

[...] il y a toute la petite problématique de résolution de problème [...] eh premier cycle donc six à huit ans. Qu'est-ce qui se passe tu sais, les petites problématiques les petites gangs, les blessures, les conflits de petits humains, de mammifères qui ont juste le goût de bouger [...]. (P15, 207-210)

Une technicienne explique la part importante occupée par la gestion de conflits et de l'apprentissage de la « vie en société » dans le travail d'éducatrice en SGMS.

C'est pas juste garder les enfants la job d'éducateur, c'est de les éduquer puis c'est beaucoup d'interventions au niveau social, affectif, avec les autres. L'enfant doit apprendre à vivre en société donc il doit apprendre à bien communiquer, à respecter l'autre à côté donc c'est beaucoup ça aussi que nous on leur apprend. (P08, 197-200)

Il peut aussi arriver qu'une éducatrice ait à intervenir en organisant un système d'émulation à plus long terme. Une éducatrice expérimentée nous a expliqué comment, en collaboration avec le parent et l'enseignant, elle a mis sur pied un système pour encourager un enfant à mieux gérer ses émotions.

[...] j'ai déjà eu un enfant, c'était un enfant qui était très colérique. Quand elle est en conflit elle est contrariée. Ça fait qu'à un moment, on a travaillé beaucoup là-dessus pour essayer d'arrêter de monter sur ses grands chevaux tout le temps puis de hurler ou de bouder, tout le kit. Alors on s'est donné une façon d'être, moi, l'enseignant et le

parent. Avec une échelle de motivation en plus de l'encourager : « Ça été une belle journée. » ou « Ça n'a pas été une bonne journée. » Faire un retour avec elle et le parent. Elle le sait que si ça n'a pas été une bonne journée, un retour va être fait avec le parent en fin de journée. (P10, 179-186)

Plusieurs participants (P04, P05, P06, P08, P15, P16) ont souligné que le bien-être des enfants constituait une mission prioritaire. Les éducatrices portent une attention particulière aux besoins physiologiques des enfants. Elles s'assurent que « l'enfant mange bien, [qu]'il dorme bien » (P16, 511). Une éducatrice d'un grand service de garde trifluvien s'exprime en ce sens : « Pour moi, les services de garde c'est vraiment le lieu d'encadrement, de sécurité et de bien-être pour les enfants » (P16, 375-376). L'aspect de la sécurité a émergé régulièrement des discours recueillis (P02, P05, P06, P08, P13, P14, P15, P16, P17). Il nous semble que la sécurité des enfants soit une exigence incontournable du travail des éducatrices. À ce sujet, on nous a parlé de cas radicaux, où l'approche s'avèrerait axée uniquement sur la sécurité, à la manière d'un « gardien de prison » :

[...] Il y en a, surtout dans les écoles régulières, c'est une critique là, que je considère comme des espèces de gardiens de prison. C'est-à-dire ils font le gardien, ils s'assurent qu'il n'y ait pas de blessure, ils s'assurent de la sécurité, ils s'assurent du comportement accepté par l'école eh, mais sans plus. (P02, 158-163)

Nous avons soulevé dans la problématique la pertinence de s'intéresser au rôle des éducatrices des SGMS dans le parentage. Nous considérons que les écoles où elles travaillent assument désormais des responsabilités anciennement dévolues aux parents. Nous venons d'aborder, par le biais du discours des participants, plusieurs aspects de leur travail que nous identifions comme le prolongement des responsabilités parentales : la supervision des repas, l'aide aux devoirs, le bien-être et la sécurité des enfants et surtout leur socialisation. Ces responsabilités sont des exemples éloquentes de l'extension du rôle social de l'école à l'intérieur de la sphère du parentage. Nous verrons maintenant de quelle manière les éducatrices interviennent dans cette sphère, mais directement auprès des parents.

6.2 L'intervention auprès des parents

Les éducatrices des services de garde scolaire supervisent donc les périodes de repas ce qui les place dans des situations où la sensibilisation au bien-être et à la santé auprès des parents devient nécessaire. Par exemple, certaines éducatrices interviennent quant à la qualité de

l'alimentation. Une éducatrice de Trois-Rivières nous a décrit des interventions auprès des parents.

[...] si un enfant arrive avec un repas sec et on doit mettre de l'eau, macaroni avec de l'eau aux micro-ondes. Si ça fait cinq jours, on parle avec les parents. Peut-être les parents n'ont pas de sous, peut-être l'enfant est difficile et mange juste ça. Nous on peut pas obliger on dit si c'est possible... est-ce que vous voulez... nous sommes très doux. (P16, 245-249)

Elle poursuit en expliquant qu'il peut aussi lui arriver d'intervenir auprès des parents pour des négligences quant à l'habillement. Elle nous a confié :

Par exemple, si l'enfant arrive trois jours avec le même pantalon tout sale, alors on dit peut-être l'enfant aime beaucoup ce pantalon, on ne le sait pas nous. On va faire des suggestions aux parents : « Si c'est possible que vous achetiez à la place un ou deux pareils. » On le fait vraiment doucement. Alors, ça fait partie de mon travail. (P16, 249-252)

Pour une surveillante de dîner auprès des enfants du préscolaire en milieu privé, la période du repas est l'occasion de faire apprécier aux enfants de nouveaux aliments préparés par un traiteur.

Maman et moi on a travaillé ensemble pour intégrer des aliments, quand l'aliment était bien intégré à l'école, je disais à la maman : « OK, ça, ça passe, les betteraves là, ça, ça passe. Elle aime ça. Mais, après chaque bouchée, elle se fait une grimace dans le miroir pour savoir sa langue est rendue rouge à quel point. Donc accepte ça et tu auras un enfant qui mange des légumes. » (P09, 420-425)

Dans cet exemple, l'apprentissage de nouvelles habitudes alimentaires se fait en collaboration avec le parent. À cet effet, quelques participants (P01, P06, P08, P09) ont spécifié que les SGMS assument une liaison entre l'école et la famille. Les participants décrivent les SGMS comme « une transition » (P09, 132), comme « un pont » entre l'école et la maison (P09, 600-602) ou encore comme « une continuité entre les milieux scolaire et familial » (P01, 420).

Ces derniers constats relevés rappellent les travaux de Tardif et LeVasseur (2010) qui considèrent que les éducatrices des services de garde scolaires « jouent un rôle majeur d'interface entre la famille et l'école ». Alors que les systèmes de valeurs des écoles et des familles peuvent être distincts, des agents de liaison comme les éducatrices sont nécessaires afin d'aider la communication entre les deux milieux. Nous constatons donc un processus

d'harmonisation des milieux scolaire et familial favorisé par les éducatrices des services de garde.

Ce que nous pouvons retenir du rôle des éducatrices, c'est qu'elles exercent dans l'école des fonctions favorisant le développement global et assurant le bien-être des élèves : accueillir les enfants, les écouter, veiller à leur sécurité, leur offrir des activités éducatives et récréatives variées. Nous avons aussi constaté, à la suite de Tardif et LeVasseur (2010), qu'en cas de négligence, les éducatrices peuvent intervenir auprès des parents en les sensibilisant à la santé et au bien-être de leurs enfants.

6.3 Le statut des éducatrices des SGMS

L'analyse des rôles des éducatrices nous permet de constater que ceux-ci ne sont pas nécessairement exclusifs au travail des éducatrices en service de garde scolaire. Ils peuvent aussi être associés à d'autres emplois comme ceux d'enseignante, de gardienne, d'animatrice, de surveillante de dîner et de parent. Cette multitude de références rend difficile l'identification de l'éducatrice à un seul statut décrivant la spécificité du travail d'éducatrice en garde scolaire. C'est pourquoi nous cherchons à clarifier le statut d'éducatrice en SGMS avec le plus de précision possible. Pour ce faire, nous avons amené les participants à relever les similarités et les distinctions qui existent entre le rôle de l'éducatrice en garde scolaire et celui d'autres fonctions semblables. De surcroît, la manière dont les éducatrices sont perçues, et pensent être perçues a été abordée durant les entretiens. Ces considérations pour la dimension identitaire de leur discours nous ont aidés à cerner leur identité professionnelle.

Pour la majorité des participants, les éducatrices des SGMS sont généralement sous-estimées. Elles sont souvent perçues comme des « gardiennes » (P01, P03, P04, P08, P15, P18). Une participante, éducatrice dans un SGMS de Trois-Rivières, indique qu'à certains moments, le travail d'éducatrice est effectivement le même que celui de gardienne. Elle explique que « si c'est une activité non dirigée, par exemple lire, nous on fait le service de gardienne » (P16, 329-330). D'autres participantes (P04, P10, P18) ont souligné qu'elles sont beaucoup plus que des gardiennes. Elles précisent que les éducatrices suivent régulièrement des formations et qu'elles réalisent un travail d'éducation structuré auprès de groupes d'enfants à l'intérieur

d'une institution organisée. Une technicienne précise : « Moi je pense qu'une gardienne d'enfants c'est occupationnel. Elle est là, elle surveille les enfants, elle s'assure de la sécurité, tandis que l'éducatrice est vraiment en complémentarité avec l'enseignant. Autrement dit, elle poursuit un rôle éducatif » (P10, 249-251).

Durant certaines périodes libres, les éducatrices assument des responsabilités aussi communes à celles des surveillantes de dîner. Tous les participants qui accomplissent l'emploi d'éducatrice (P01, P02, P04, P05, P06, P09, P10, P11, P12, P13, P15, P16) ont décrit des moments lors desquels ils surveillaient les enfants, c'est-à-dire qu'ils les observaient afin de s'assurer de leur sécurité, de leur bonne entente et du respect des règlements.

Je vais dire un peu comme P10 dit : « On est comme des pions. » C'est qu'on a des points de surveillance qui changent toutes les semaines. [...] le matin et le midi on est plus des surveillants d'élèves quelque part. (P11, 59-60, 74-75)

En apparence, les éducatrices et les surveillantes de dîner exécutent le même travail. Elles ont plusieurs responsabilités communes : la supervision des repas, la surveillance des jeux libres, les tâches ménagères. Par contre, ils sont considérés comme des emplois distincts, relevant de conventions collectives différentes. En comparant ces emplois, on constate que les conditions de travail des surveillantes de dîner sont nettement moins avantageuses. Elles reçoivent des salaires moindres et peuvent travailler avec des ratios enfants/adulte beaucoup plus élevés. Quant au rôle prescrit, les surveillantes de dîner n'ont pas de planification et d'organisation d'activités dirigés. Elles n'ont pas non plus d'exigences éducatives formelles à l'intérieur de l'école comme nous l'avons constaté avec les éducatrices du service de garde.

Une part du travail des éducatrices relève d'un travail d'animation puisqu'elles cherchent à « distraire » (P12, 512), à « animer » (P11, 213) et à « amuser » (P01, 387) les enfants. Il y a cependant des distinctions à faire entre le travail d'une animatrice et d'une éducatrice. Un participant qui avait été animateur auparavant décrit une grande différence selon lui : la conscience du développement de l'enfant.

[...] je pense que c'est ça qui diffère, c'est d'être conscient du développement de l'enfant, qu'est-ce qu'on va développer. Puis éduquer aussi, dans l'intervention. Tu sais l'intervention, il y a plusieurs styles d'interventions, il y a plusieurs façons d'intervenir, tout dépendamment de la personne avec qui tu intervies. Mais je pense qu'animateur, tu

n'es pas conscient de tout ça. Pas que tu n'es pas conscient, c'est que tu n'as pas la connaissance. (P17, 605-608)

Nous l'avons abordé précédemment, l'encadrement du travail de l'éducatrice, par ces objectifs, ces sphères de développement et cette planification d'interventions s'apparentent aux exigences auxquelles doit se plier une enseignante. Les deux emplois sont vécus dans le « cadre scolaire » impliquant nécessairement de transmettre des valeurs et des règles (P18, 244-245). Les deux emplois nécessitent une planification, une organisation d'activités (P08, 187-189). Cependant, nos entretiens montrent que le service de garde demeure moins structuré et laisse plus de place aux jeux libres lors desquels les enfants font ce qu'ils veulent et peuvent « lâcher leur fou » (P18, 248-249). Les éducatrices entretiennent conséquemment des exigences nettement moins élevées à l'égard des enfants. Les éducatrices n'ont pas à répondre aux mêmes contraintes d'instruction, d'évaluation, sans oublier la surcharge de travail avec laquelle les enseignantes doivent composer dans le contexte scolaire actuel. C'est sans doute pour ces raisons que plusieurs participants (P08, 289 ; P12, 660-662) prétendent que le rôle d'éducatrice est plus près de celui de parent que d'enseignante.

Ces comparaisons faites par les participants nous ont permis de comprendre certains préjugés à l'égard du travail des éducatrices des SGMS. Selon eux, les SGMS ne sont pas perçus comme un lieu éducatif, mais plutôt comme un « parking » (P05, 267) où « on occupe les enfants en attendant... » (P02, 241). Les similitudes du travail d'éducatrices avec ceux de gardienne, de surveillante, d'animatrice peuvent expliquer cette croyance. Pourtant, la conscience du développement de l'enfant et la planification d'activités visant des objectifs éducatifs s'avèrent être des aspects qui selon les participants confèrent au travail d'une éducatrice des fonctions plus vastes, des fonctions « ne se limit[ant] pas à regarder des enfants qui mangent des sandwiches » (P09, 265-266). En ce sens, il existe une petite part des participants qui adopte un discours identitaire en convergence avec la logique de professionnalisation prescrite par les instances supérieures, nous y reviendrons plus en détail au chapitre suivant alors qu'il sera question d'enjeux professionnels du travail d'éducatrice en garde scolaire.

7. Les missions, les enjeux et les défis des SGMS

Nous venons de décrire les différents rôles qu'assument les éducatrices des services de garde scolaires. Nous avons vu que, prenant place dans une organisation scolaire, les éducatrices des services de garde sont sollicitées à participer à la mission éducative de l'école consistant à instruire, socialiser et qualifier. Nous avons aussi constaté que les éducatrices poursuivent des rôles découlant d'une délégation des responsabilités parentales vers l'école. Cette combinaison de rôles converge vers des missions générales, de grandes orientations qui sont inhérentes à leurs fonctions et aux rôles sociaux qu'elles s'attribuent. Dans ce dernier chapitre, nous synthétiserons d'abord les rôles abordés plus tôt autour de missions propres aux éducatrices en garde scolaire. Par la suite, nous aborderons les enjeux auxquels sont confrontées les éducatrices : les enjeux professionnels, sociaux et organisationnels.

7.1 Les missions des services de garde en milieu scolaire

La transformation de la famille caractérisée par la diminution du nombre d'enfants amène ceux-ci à vivre avec peu de frères et de sœurs. Aujourd'hui, c'est davantage à l'école qu'à la maison que l'enfant « développe ses habiletés sociales » (P06, 304). Nous avons constaté au chapitre précédent que les éducatrices assument des rôles d'éducation, d'intervention et de sensibilisation quant aux bons comportements, à l'autonomie, à la gestion de conflits, aux bonnes manières et à l'alimentation des enfants. Cette mission de socialisation est visible à travers le discours des participants. Les propos d'une éducatrice travaillant dans un service de garde d'une école alternative de Montréal reflètent bien ce constat :

Dans la société, les services de garde actuellement, c'est eux qui font la socialisation des enfants parce que c'est souvent des petites familles ça fait que la socialisation de l'enfant, son rapport à l'autre, son rapport aux pairs, à ses pairs à lui, c'est beaucoup, beaucoup dans les services de garde que ça se développe, tant en petite enfance qu'au scolaire. Parce que c'est tous des enfants qui viennent... parce que les familles, c'est plus des grandes familles c'est des toutes petites familles [...]. (P04, 378-383)

Ainsi, la vie de groupe au SGMS est l'occasion de développer les aptitudes sociales à travers les jeux de groupe et les jeux libres. Une éducatrice d'un grand service de garde de Trois-Rivières explique :

[...] On est en 2015, quand ils arrivent chez eux, c'est pour jouer à des jeux vidéo, faire les devoirs bing bang. Où d'autres qu'ils auraient l'occasion de jouer au soccer avec

vingt autres personnes ? Où est-ce qu'on les fait jouer, qu'on leur fait faire des sports d'équipe, qu'on joue avec eux du jeu libre ? (P05, 339-442)

Cette éducatrice considère les SGMS comme le « réseau social de l'enfant » :

En classe tu n'as pas le droit de parler vraiment puis chez vous, tes amis ne sont pas là, ou bien tu leur parle en ligne. Ça fait qu'à part les récréations de quinze minutes, bien, c'est au service de garde que l'enfant [socialise] [...] on est là aussi pour leur apprendre à jouer, à jouer avec les autres, à prendre leur place, à gérer des conflits, à trouver leur identité. (P05, 445-450)

En plus de la mission de socialisation, les participants ont aussi évoqué la mission récréative des SGMS (P01, P02, P04, P05, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P17). Les éducatrices souhaitent que l'enfant « s'amuse, » « tripe, » et « lâche son fou ». Cette priorité pour l'amusement amène les éducatrices à animer des activités tout en laissant certaines libertés de choix. Une éducatrice de Boucherville prétend qu'« il faut y aller selon leurs goûts » (P11, 252). Dans le même sens, un éducateur à la retraite nous a expliqué que le service de garde demeure un lieu ludique.

Je pense que l'enfant au service de garde pour moi, c'est le moment où jamais de se déconnecter de ses enseignants, de ses parents, pouvoir se retrouver dans ses jeux avec ses amis et de s'épanouir en tant qu'enfant et moi je maintenant ça, j'avais beaucoup de respect envers ça. (P12, 499-502)

De plus, le caractère non obligatoire du service de garde, la relation de type client/service et l'importance de conserver le lien avec les plus grands influence grandement la mission des SGMS. En ce sens, l'intention récréative l'emporte couramment sur l'intention éducative. Une éducatrice nous a expliqué :

Moi, dans ma tête, surtout chez les grands, il faut être cool parce que ton activité a beau être 100 % éducative si elle n'est pas le fun, tes grands vont dire « pfff, moi je la fais pas » puis tu sais, on voit ça dans plusieurs écoles. (P05, 357-359)

Les éducatrices affirment donc que globalement, leur travail combine la mission de socialisation et la mission récréative. Ces deux dimensions semblent se combiner harmonieusement, notre recherche ne permet pas de relater de tension entre celle-ci. Les participants accordent une grande importance au bien-être des enfants, ce qui les amène à leur donner des choix et à conserver une souplesse dans l'encadrement. Nous avons vu précédemment que l'encadrement des plus jeunes est plus étroit. Favorisant les apprentissages de base comme s'habiller, se comporter adéquatement en groupe priorisant donc davantage la

socialisation à l'éducation proprement dite. Alors qu'à l'égard des plus vieux, les efforts sont redoublés pour conserver leur intérêt.

7.2 Les enjeux professionnels

L'historique que nous avons tracé en guise de préambule à notre recherche mettait en évidence qu'au cours d'une période d'environ trente-cinq ans, les SGMS ont évolué selon une logique de professionnalisation. Celle-ci s'opère par le biais de formations, de programme éducatif et de formalisation des connaissances sur lesquelles repose leur pratique. Nous présentons maintenant la perspective des participants concernant les enjeux entourant ces aspects professionnels du travail des éducatrices en garde scolaire.

Les participants rencontrés ont pour la plupart des études supérieures aux exigences du milieu (P01, P03, P05, P06, P10, P14, P15, P17, P18). Ces derniers résultats s'accordent avec ceux de Roy, Baillargeon et Larouche (1999) et d'Étienne, Deubelbeiss et Rousseau (2015) qui ont constaté que la majorité du personnel travaillant en SGMS détenait une formation supérieure à celle exigée. Tardif et Levasseur (2010) ont aussi montré que cette situation se retrouvait chez de nombreux techniciens. Cette « surdiplomation » semble avoir un impact positif dans SGMS. En effet, une étude sur le sujet indique que « le personnel ayant un niveau de scolarité plus élevé aurait moins d'interactions négatives avec les enfants que le personnel ayant un faible niveau de scolarité » (Rosenthal et Vandell, 1996, cité dans Roy, Baillargeon et Larouche, 1999).

Lors de nos entretiens, les éducatrices qui ont fait des études universitaires sont celles qui se réfèrent le plus aux connaissances du développement des enfants dans leur discours. D'autre part, plusieurs des éducatrices qui détiennent une AEP ou une AEC considèrent davantage la formation comme un passage imposé, une exigence à l'obtention de contrat. À cet égard, les exigences de formation semblent problématiques dans le secteur de la garde scolaire puisque, d'une part, la formation est considérée par certains comme insatisfaisante et que d'autre part, les SGMS sont confrontés à une pénurie de travailleurs qualifiés.

Des participants (P09, P14, P15) déplorent que les formations techniques de niveau collégial concernent trop peu la garde scolaire. Selon eux, les éducatrices ne sont pas nécessairement

« outillées » (P14, 450) pour travailler en milieu scolaire, plus particulièrement auprès d'enfants de 6 à 12 ans. Le DEC et l'AEC sont axées sur le milieu de travail et visent la polyvalence. Les personnes diplômées sont formées pour travailler dans les CPE, les SGMF, les SGMS ou les garderies. Une éducatrice soulignait qu'« il y aurait peut-être [...] des spécialisations à faire. » (P09, 674).

En ce qui concerne l'AEP, elle est conçue pour former les éducatrices de services de garde en milieu scolaire sur une courte période. L'opinion des participants quant à la teneur de cette formation minimale est partagée. Selon certains, cette formation concernant exclusivement la garde en milieu scolaire elle est « très pratico-pratique » et constitue « une bonne base » (P14, 442, 445). D'autres (P02, P04, P08, P09) soulignent la légèreté de cette formation et questionnent les compétences des éducatrices issues de celle-ci. Un éducateur d'expérience considère que :

C'est facile de rentrer comme éducateur. Avant, ça prenait, je pense, un secondaire quatre. Maintenant, ça prend un secondaire cinq plus, je pense, une légère formation de quelques mois, un AEP je pense. Très très léger, donc en trois mois ils deviennent éducateurs et apprennent un paquet de choses [...] une formation de deux mois et demi et après ils vont faire un stage pratique de trois semaines et voilà! Donc si « tu ne l'as pas », ce n'est pas de cette façon que tu vas le devenir [...]. (P02, 167-172)

L'ASGEMSQ questionne la valeur de la formation minimale instaurée et suggère qu'elle fasse l'objet d'une évaluation. Elle insiste aussi pour que soit revu le *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* afin « de favoriser la mise en place d'incitatifs de perfectionnement pour le personnel éducateur » (2015, p. 3).

Cependant, les exigences de formation sont confrontées à la faible attirance du travail en garde scolaire. Une technicienne, qui déclare que l'idéal « c'est d'avoir des gens qui sont formés », souligne cette difficulté liée à l'embauche :

[...] des gens qualifiés qui vont travailler dans les milieux, c'est difficile à avoir, puis c'est compréhensible avec le nombre d'heures qu'ils ont à faire, ce sont des heures coupées ou juste des postes du midi. (P08, 280-282)

Certaines circonstances font même qu'il devient impossible de trouver des éducatrices possédant la formation minimale. Nos recherches sur le terrain nous ont permis de constater

qu'en région, une trentaine de postes d'une commission scolaire restaient vacants lors de l'affichage des emplois offerts. La conseillère pédagogique nous explique la situation :

[...] à St-Meux-Meux là, tu sais, je te dis ça comme ça, il y a une de nos écoles, elle a trois postes vacants. Ça, ça veut dire qu'il n'y a aucune personne qualifiée qui a appliqué. (P14, 166-168)

Les propos recueillis nous ont révélé que certaines éducatrices désirent une formation plus spécialisée alors qu'il existe encore une part importante des éducatrices qui réalisent le même travail sans formation particulière, en se fiant à leurs expériences. De surcroît, nous l'avons souligné à quelques reprises, il existe une pénurie de personnel qualifié dans les SGMS de certaines régions. Par conséquent, les emplois à temps partiel sont souvent occupés par des travailleuses non formées suivant davantage leur instinct que des notions apprises en formation. Nos recherches révèlent que les conditions de travail actuelles (la précarité d'emploi, les horaires coupés et à temps partiel, le bas salaire) sont en partie à l'origine de la pénurie de personnel qualifié. Ce constat corrobore celui de l'ASGEMSQ qui observe que « malgré l'amélioration des conditions de travail du personnel éducateur, plus que jamais la pénurie persiste » (2015, p. 18).

Tout comme la hausse des exigences de formation, le programme d'activités s'inscrit parmi les mesures d'encadrement professionnel du travail des éducatrices en garde scolaire. Plusieurs participants (P01, P03, P04, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P17, P18) ont souligné que la technicienne du service de garde demande aux éducatrices de remettre une planification des activités prévues durant la semaine suivante. Cette mesure a pour but premier d'afficher à l'avance les activités pour informer les enfants et les parents. En second lieu, elle permet aux éducatrices de clarifier auprès de la technicienne la ou les intentions éducatives visées par l'activité. Seulement quelques participants ont spécifié que ces activités doivent cibler une compétence particulière : les deux techniciennes (P03, P08), la conseillère pédagogique (P14) et deux éducatrices (P06, P13).

L'ASGEMSQ (2015) considère le programme d'activités comme un outil de réflexion et d'évaluation pour le personnel éducateur. Cet encadrement professionnel contribuerait à assurer un certain niveau de qualité des services offerts. Pourtant, notre recherche a révélé que peu d'éducatrices font référence au programme éducatif en abordant la planification. Par

conséquent, nous constatons que le travail des éducatrices ne s'inscrit que partiellement dans les visées du programme d'activités. Le discours des éducatrices en SGMS révèle les intentions éducatives de seulement deux des cinq domaines généraux du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) : santé et bien-être, vivre ensemble et citoyenneté. Les éducatrices ne font que rarement référence aux domaines généraux tels qu'orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation ou médias. Pour ce qui est des compétences transversales, elles aussi visées par le programme des SGMS, certaines sont concernées par le discours des participants : structurer son identité, coopérer et communiquer de façon appropriée. Alors que les compétences transversales d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en valeur sa pensée créatrice) et d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces et exploiter les technologies de l'information et de la communication), les participants n'y font pas référence. Par ailleurs, ces dernières compétences semblent davantage liées au travail académique auquel, nous l'avons vu, les éducatrices accordent peu d'importance. Les éducatrices ont fait peu de références à des outils « pédagogiques » pour planifier des activités, pour observer le développement des enfants et leur progression. Notons aussi l'absence de concertation avec les enseignantes concernant les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Ainsi donc, le programme proposé depuis plus de dix ans au personnel des services de garde scolaires marque peu les habitudes de travail des éducatrices. Plus critique encore, certains services de garde n'en ont toujours pas élaboré.

Nous venons d'aborder les exigences de formation, la qualification et le programme d'activités qui caractérisent l'aspect professionnel du travail des éducatrices. Cependant, pour qu'un travail soit considéré de profession, il faut aussi que sa pratique s'appuie sur des théories, des connaissances (Flexner cité par Becker, 1970). Peu de participants (P03, P14 et P17) font référence explicitement aux connaissances acquises durant leur formation. Ceux qui en parlent ont tous réalisé des études universitaires dans le domaine de la garde à l'enfance. Un de ceux-ci explique l'importance de connaître les stades de développement afin d'offrir aux enfants des activités qui les intéressent.

[...] Il faut suivre le développement de l'enfant en fait. Mais il faut l'avoir en tête tout le temps parce qu'en ayant ça en tête, ton lien là, il est plus facile à créer parce que tu vas

chercher leurs besoins puis leurs intérêts. Puis en créant ça (le participant imite la voix d'un enfant) : « Ah, il est bien l'fun lui ! Ah oui, ses jeux sont l'fun! (P17, 132-135)

Les éducatrices rencontrées font peu référence aux connaissances acquises en formation, en revanche elles font référence à leurs expériences en lien avec l'éducation. À cet égard, la moitié des participants (P02, P03, P05, P08, P13, P14, P15, P17, P18) ont déclaré avoir occupé des emplois non réglementés de gardiennage, d'animation, d'entraînement sportif ou d'enseignement non formel (piano, natation, botanique) avant de travailler dans les SGMS. À cet égard, Étienne, Deubelbeiss et Rousseau (2015) avaient constaté une propension pour les occupations antérieures où les relations d'éducation, d'aide et de soins sont centrales. En ce sens, il est notable que certains participants lient leur expérience parentale au travail qu'ils réalisent en garde scolaire. Les participants à la recherche cumulant peu de formation appuient donc leur pratique sur des connaissances acquises dans l'expérience.

La reconnaissance du travail des éducatrices est étroitement liée aux enjeux relevés précédemment. Les mesures gouvernementales comme l'encouragement à la mise sur pied d'un programme d'activités et l'exigence d'une formation professionnelle sont perçues par certains participants (P03, P08, P13, P14) comme des indices d'une reconnaissance de ces travailleuses. Si la formation et le programme d'activités aident certaines des éducatrices à exploiter leurs compétences réflexives, il demeure que les exigences de formation sont moindres que les autres acteurs scolaires et que des éducatrices ne sont pas formées, ce qui entretient une faiblesse statutaire. Une technicienne explique que le sentiment d'infériorité peut venir de réflexions telles que : « Moi je suis moins éduqué, moi je fais des choses par intuition, par instinct » (P03, 162-163).

Dans l'optique de donner de la crédibilité au métier, un participant suggère que le personnel des services de garde soit davantage encadré, qu'il soit évalué :

Mais ça, ça aussi je trouve que c'est une lacune, il n'y a pas d'évaluation du personnel qui travaille pour la commission scolaire quand tu es éducateur. Moi je pense qu'on devrait avoir des comptes-rendus à faire puis qu'il y ait une observation de faite de la part du directeur ou du responsable, peu importe. (P17, 573-576)

Cependant, nos recherches sur le terrain ne révèlent pas de désir de professionnalisation aussi prononcé que ci-haut pour l'ensemble des participants. La culture professionnelle propagée largement grâce aux formations universitaires ne rejoint qu'une partie du personnel des

SGMS. Ce sont généralement des techniciennes, des conseillères pédagogiques (rares, mais tout de même présentes dans plusieurs commissions scolaires) et des éducatrices ayant choisi la formation continue.

La reconnaissance du travail des éducatrices permettrait à ces travailleuses de s'impliquer davantage dans l'institution scolaire. Selon plusieurs participants (P03, P06, P07, P14), les éducatrices des SGMS représentent des acteurs potentiels dans l'éducation des enfants et pourraient être plus utiles au sein de l'équipe-école.

Il y a des éducateurs qui sont là, sur place, sur le plancher qui pourraient aller aider, entrer en relation, soutenir le travail [...] en classe, s'asseoir avec un enfant, faciliter le travail de l'enseignant, qu'il ne soit pas dérangé par un enfant qui attend d'avoir un éducateur spécialisé mais qui n'en a pas. (P03, 295-299)

Nos entretiens ont révélé qu'exceptionnellement, des éducatrices pouvaient remplacer une enseignante pour une courte période. Habituellement, peu d'ouverture est perceptible de la part des commissions scolaires à accroître l'implication d'éducatrices des services de garde à l'intérieur du temps et de l'espace scolaire. Les conventions collectives, déterminant le rôle de chacun, rendent généralement impossibles de tels « débordements » dans la sphère scolaire.

Véritable charpente des enjeux entourant les SGMS, la reconnaissance du travail des éducatrices a fait beaucoup de chemin depuis trente ans. Selon les participants, les parents constatent et reconnaissent l'implication des éducatrices dans le développement de l'enfant. Cependant, leur statut demeure inférieur à la plupart des autres acteurs scolaires, empêchant leur travail de s'élever au grade de profession. Certains éléments proposés plus haut marquent pourtant l'évolution d'une culture professionnelle : il existe une formation propre au travail en garde scolaire, leur travail est basé sur des connaissances et des théories, elles doivent suivre des objectifs et des orientations. Nous sommes d'avis qu'une meilleure reconnaissance du potentiel éducatif des SGMS favoriserait les échanges professionnels entre éducatrices et enseignantes. Une meilleure communication quant aux stratégies pour aider le développement des enfants par exemple, permettrait aux éducatrices d'approfondir les compétences professionnelles qui leurs sont prescrites comme d'observer, d'évaluer, d'intervenir.

7.3 Les enjeux sociaux

Le travail des éducatrices en garde scolaire s'effectue dans le contexte que nous avons amplement décrit de délégation de certaines responsabilités parentales au secteur public. Les SGMS contribuent à la conciliation travail-famille et les éducatrices en sont conscientes. Plusieurs l'ont souligné lors des entretiens (P01, P05, P06, P09, P10, P14, P15, P16, P17, P18). Cette mission envers les parents, mais aussi envers la société, émerge du discours des éducatrices :

[...] c'est sûr qu'au départ je te dirais qu'ils ont eu la mission de libérer les femmes pour qu'elles puissent, elles aussi, participer activement à travailler puis à être dans la société. Ça fait que de ce sens là, c'est toute une mission, la mission de permettre aux deux parents de travailler puis de contribuer [...]. (P14, 553-557)

Le personnel des services de garde assume cette mission à l'égard de la famille, de la société, mais aussi de l'économie. La responsabilité collective de la garde des enfants suggérée par la Commission Bird en 1970 a fait son chemin dans la conscience collective. Force est de constater que les éducatrices sont conscientes de la nécessité des SGMS dans la nouvelle alliance assurant la garde des enfants.

Les services de garde, milieu de travail caractérisé par une présence massive de femmes, réclament en quelque sorte une plus grande présence masculine au sein du personnel. Quelques participants (P05, P06, P10, P11, P17) considèrent que la présence d'éducateurs apporte une énergie différente et bénéfique pour les enfants ainsi que pour le personnel du SGMS. Une éducatrice déclare :

Je trouve qu'il y a un manque de gars dans ce milieu-là. On le ressent chez les enfants. Tu sais, souvent, un éducateur masculin ça fait du bien. Souvent, ça amène une nouvelle énergie, c'est... ce n'est pas la même chose. (P10, 225-228)

Des recherches ont déjà démontré que les éducateurs masculins procurent un modèle positif pour les enfants (Neugebauer, 1994). Cependant, le travail en garde scolaire s'avère peu attrayant pour les hommes qui sont très peu nombreux, il en a été question lorsque nous avons abordé la division sexuelle du travail. Les hommes en garde scolaire doivent se montrer prudents dans leurs gestes afin d'éviter les mauvaises interprétations et les jugements. Lors de

nos entretiens, un des quatre éducateurs a évoqué un léger malaise quant aux gestes affectueux envers les enfants. Son discours montre que celui-ci s'impose une certaine « barrière ».

À mes débuts, je ne faisais pas ça des câlins. J'avais comme une barrière. On est des gars, on ne fait pas ça. Maintenant, après quatorze ans, mon approche, avec les enfants qui sont en première deuxième... effectivement, ils ont besoin d'un contact physique, d'un lien affectif pour que nos paroles soient significatives. Ce n'est pas obligé d'être un gros câlin... Une tape dans le dos, un *high five*, une poignée de main suffisent, n'importe quel signe, un « rognage » des ouïes ça, ils en ont besoin. (P15, 133-139)

Les propos de ce participant reflètent un malaise quant aux contacts physiques et une crainte quant à la manière dont ces gestes peuvent être perçus. Cet exemple corrobore les constats d'Étienne, Deubelbeiss et Rousseau (2015) ayant remarqué une « retenue quant aux marques d'affections témoignées aux enfants ». Il rappelle aussi qu'il existe une « hantise » chez certains éducateurs masculins d'être accusé de méfait, d'agression ou de pédophilie (Berger et al., 2005). Le personnel des services de garde, majoritairement composé de femmes, souhaiterait voir davantage d'hommes parmi ses rangs. Cependant, ceux-ci demeurent réticents à s'y engager à cause des stéréotypes de genre véhiculés à l'intérieur de la société.

7.4 Les enjeux organisationnels

Nous reviendrons maintenant sur les enjeux soulevés lors des deux premiers chapitres : les coupes budgétaires récentes, les problématiques d'espace et la complémentarité des services de garde et de l'école. Cette fois-ci, nous les aborderons à la lumière des discours des participants. Nous terminerons ce chapitre en traitant de l'intégration au service de garde d'EHDAA, des élèves handicapés ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Nombreux sont les participants (P01, P02, P05, P06, P10, P11, P14, P15, P17, P18) qui ont déclaré que leur travail était affecté par les coupes budgétaires récentes. La baisse substantielle des subventions accordées aux établissements scolaires pour les services de garde cause plusieurs répercussions par ricochet. D'abord, les services de garde doivent augmenter les tarifs, ce qui cause une baisse de la fréquentation des services de garde. Ensuite, dans un objectif d'économie financière, les écoles imposent aux services de garde de couper des heures aux horaires des éducatrices, causant un accroissement de la précarité d'emploi et une augmentation du mouvement de personnel.

La baisse de la fréquentation des services garde depuis la hausse graduelle des tarifs, plus forte chez les enfants de 9 à 12 ans, mérite une attention particulière puisqu'elle remet sur la sellette le débat entourant les enfants « à la clé au cou » et les risques liés à la garde autonome. Pour plusieurs participants (P05, P10, P15, P17, P18), cette baisse de fréquentation inquiète. Une jeune éducatrice décrit cette conséquence des hausses de tarif :

[...] c'est rendu cher aller au service de garde puis des fois, tu as deux, trois enfants puis à un moment donné, c'est la clé dans le cou qu'on voit revenir chez les plus vieux parce que c'est cher. Même, je vois des enfants dire « non non, je vais continuer à y aller ». Mais non, rendu au mois de mars [...] tu le vois partir à pied. C'est un peu la réalité. (P05, 334-338)

Les récentes règles budgétaires du gouvernement québécois amputent environ la moitié des subventions dédiées aux fonctionnements des services de garde scolaires accueillant les enfants lors des journées pédagogiques. Ces derniers sont forcés d'augmenter drastiquement les tarifs exigés aux parents pour ses journées d'activités. À titre d'exemple, une Commission scolaire a doublé les tarifs, les faisant passer de huit dollars à seize dollars (Lacroix-Couture, 2015). Plusieurs participants (P10, P11, P17, P18) ont souligné des répercussions négatives sur leur travail. Ceux-ci craignent de voir les sorties éducatives se transformer en journée « maison », c'est-à-dire des journées plus « conventionnelles » passées au service de garde. Le financement des services de garde est sujet aux contrôles gouvernementaux. Les ajustements appliqués par l'école et le service de garde amputent l'organisation et affectent le travail des éducatrices.

Les coupures de temps aux horaires des éducatrices en garde scolaire (P11, 401) et le recours à des surveillants de dîner (P15, 628-629) sont des mesures prises par les directions d'école afin de répondre aux baisses des subventions accordées pour les services de garde. Ces mesures ont des conséquences néfastes sur le travail des éducatrices causant précarité et mouvements de personnel. Plus inquiétant encore, certains participants (P03, P14) prétendent que ces coupes budgétaires se font aux dépens du bien-être des enfants.

Certains problèmes d'espace avaient déjà été rapportées dans le passé : une surpopulation et une insuffisance de lieux propices au repas et à la détente (le Vérificateur général, 2001). L'adoption de mesures comme la formation de comités de cohabitation et l'utilisation de

classes le midi ou lors des activités de fin de journée ont permis d'améliorer l'aménagement physique des SGMS (le Vérificateur général, 2008). Néanmoins, notre recherche sur le terrain montre que des problèmes d'espace persistent. Une majorité d'éducatrices (P02, P03, P06, P08, P09, P12, P13, P15, P18) ont soulevé des problèmes de disponibilité de locaux et de frictions dans le partage de l'espace. Les établissements dans lesquels évoluent les SGMS, anciennement aménagées pour l'instruction, ne sont pas l'environnement idéal pour les activités du SGMS comme manger, jouer et se détendre.

Les participants ont témoigné d'une situation instable alors que la fréquentation scolaire et la disponibilité des locaux varient d'une année à l'autre. Certaines écoles montrent une baisse de fréquentation donnant la chance au service de garde d'occuper plusieurs locaux, alors que d'autres écoles, à la fréquentation forte, imposent aux groupes d'enfants du service de garde d'être locataire d'une classe dédiée à l'enseignement par exemple. Dans son rapport récent, l'ASGEMSQ rapporte que cette instabilité est accentuée par le fait que « la gestion de la fluctuation scolaire se fait parfois au détriment des SGMS » (2015, p. 20).

Nous nous sommes aussi intéressés à la manière dont s'intègrent les services de garde dans l'école. Nous avons souligné dans la section présentant la pertinence de notre recherche que nous cherchions à confronter la perspective de nos participants à deux visions de la complémentarité des services de garde et de l'école. La première, celle de Halpern (2003), insiste sur le potentiel des *afterschool programs* dans le soutien et le réinvestissement des apprentissages scolaires. La seconde, celle de Rivet, Guy et Joncas (1997), suggère un partage des responsabilités à l'égard du développement global des enfants.

Rappelons d'abord que les participants nous ont fait part de l'« étanchéité » des cloisons qui existent entre les services de garde et l'école. Les enseignantes conservent une priorité sur l'instruction. D'autre part, nous avons constaté un partage des responsabilités autour d'objectifs communs tels que la socialisation et le développement global. Nous proposons maintenant deux témoignages qui résument bien la complémentarité selon les éducatrices et qui nous permettra de statuer sur un des modèles proposés.

Les propos de quelques participants (P03, P04, P14) convergent vers l'idée que le service de garde est un lieu ludique et décontracté permettant l'intégration des apprentissages réalisés en classe. Une éducatrice, qui a fait une partie de ses études pour devenir enseignante, précise comment se partagent les rôles d'instruction entre l'enseignante et l'éducatrice du service de garde :

Ce n'est pas moi qui leur montre à compter, je peux les motiver à compter. [...] Si j'ai à leur faire écrire quelque chose, je vais leur faire écrire comme il faut, mais ce n'est pas moi qui leur montre, moi je n'enseigne pas, mais je peux me servir de ce qu'ils apprennent pour les amener plus loin. Je vais faciliter l'intégration. (P04, 331-334)

Pour d'autres participants (P04, P06, P10, P15), le SGMS joue un rôle complémentaire à celui de l'école en assurant le bien-être et l'amusement des enfants, conditions nécessaires aux apprentissages réalisés en classe. Un éducateur s'exprime dans cette optique :

La mission c'est d'être sûr que nos enfants soient en sécurité puis soient enjoués, animés. Donc notre mission auprès de l'école, en gros, c'est d'animer les jeunes, c'est d'éduquer. C'est de les préparer pour qu'ils puissent aller à l'école, pour qu'ils aient le goût. (P15, 689-692)

Ainsi donc, les participants montrent peu d'intentions d'apprentissage formel, de soutien à la réussite et de réinvestissements académiques. Nous avons vu au chapitre précédent qu'elles accordent peu de temps aux devoirs durant la semaine et que ceux-ci ne constituaient pas une priorité. Mais les éducatrices sont impliquées dans l'école. Les résultats de notre recherche ont montré qu'elles jouent un rôle quant à l'éducation à la vie en société, aux bonnes manières, aux bons comportements des élèves et les « faire bouger ». C'est dans cet aspect, de développement global, touchant principalement les dimensions sociale, morale, affective, physique et motrice, qu'elles jouent un rôle complémentaire à l'école. Nous considérons donc que les participants s'inscrivent dans la perspective de Rivet, Guy et Joncas (1997). Selon ces derniers, les SGMS s'abstiennent de prioriser l'acquisition de savoir académique, laissant ce volet aux enseignantes. L'insistance de nos participants quant à leur rôle de socialisation et leur réticence à s'impliquer dans les apprentissages académiques les positionnent clairement dans cette perspective. C'est en participant à l'épanouissement physique, social et affectif des enfants que les SGMS sont les alliés de l'école. Abordons maintenant un dernier enjeu organisationnel entourant les services de garde scolaire : l'intégration des EHDA.

La *Loi sur l'instruction publique* stipule que chaque élève « a droit, dans le cadre des programmes offerts par la commission scolaire, aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers » (art 1). Par conséquent, la commission scolaire a l'obligation d'« adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté selon ses besoins » (art 234). Les éducatrices des services de garde des réseaux d'institutions scolaires publiques reçoivent des allocations supplémentaires pour l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Plusieurs des participants à la recherche travaillent dans des services de garde où l'on reçoit des EHDAA. Les participants ont relaté la présence d'élèves intégrés, présentant un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle, ou une difficulté grave d'apprentissage. Certains de ces élèves sont accompagnés par un TES (P05) alors que d'autres sont non accompagnés (P09, P10, P11, P14). La grande majorité des participants ayant souligné leur travail auprès de cette clientèle considère que l'intégration des EHDAA constitue un défi important pour l'organisation des SGMS.

D'abord, certaines éducatrices témoignent que les EHDAA habituellement accompagnés en classe par des TES sont laissés à eux-mêmes durant les heures de services de garde. Conséquemment, l'enfant n'« est pas capable de fonctionner dans le groupe [et] retarde tout le monde » (P11, 325-327). Les éducatrices sont généralement peu disposées, peu formées et peu soutenues à intégrer ces élèves aux besoins particuliers.

[...] Parce qu'en classe, il y a un professeur, plus la TES, puis quand l'enfant se retrouve au service de garde bien, il n'y a plus de TES. Ça fait que l'enfant est avec un groupe de dix-huit enfants puis il faut qu'il fonctionne au travers de ça. La fille, elle, elle n'a pas vraiment d'aide là. (P10, 322-331)

Selon une technicienne d'expérience, la difficulté à intégrer les élèves EHDAA revient à ce que les éducatrices n'y sont pas disposées, n'étant ni formées, ni soutenues :

[...] présentement, les services de garde intègrent ces enfants, mais ils ne les intègrent pas avec plaisir. Ils les intègrent parce qu'ils sont obligés, ils les intègrent en n'ayant pas vraiment d'aide puis de moyens. Les enfants en difficulté, souvent, sont médicamenteux le matin puis ils arrivent au service de garde à quatre heures puis la médication ne fait plus effet. Puis les filles ne sont pas formées, elles n'ont pas de connaissances, elles n'ont pas de soutien. (P14, 586-591).

L'intégration d'EHDAA s'avère doublement difficile puisqu'en plus de nécessiter une intégration particulière à un groupe, l'intégration se vit dans le service de garde d'une école qui n'est parfois pas la leur, mais celle de leur quartier.

[...] l'enfant, qui part de chez lui puis qui s'en va à l'école à l'autre bout en autobus parce qu'il est dans une classe d'adaptation scolaire, à quatre heures, il reprend l'autobus puis il se fait débarquer au service de garde de son école de quartier parce que ses parents vont aller le chercher là. Ça fait que cet enfant là, quand on parle d'intégration, qu'il est un enfant en difficulté, qui arrive, qui n'a pas d'ami, il ne connaît pas personne là. Il arrive dans une école où il ne connaît pas les autres élèves. Il est dans une classe avec du soutien, il arrive au service de garde, il se fait rejeter par les élèves. Comment tu veux intégrer cet enfant-là ? Ce n'est pas toujours facile. (P14, 600-607)

Les services de garde développent des moyens afin de mieux intégrer ces élèves, en prévoyant par exemple un local calme de transition ou de la formation continue. Mais dans l'ensemble, l'intégration est perçue par les éducatrices comme une charge supplémentaire à leur travail.

Que pouvons-nous retenir de nos analyses des enjeux organisationnels ? D'abord que l'État transfère une part du fardeau fiscal aux parents, ce qui a pour répercussions l'augmentation des coûts et la baisse de fréquentation des services de garde. Par conséquent, le travail des éducatrices est précarisé par les compressions budgétaires et les SGMS peinent à régler les problèmes d'espace. Ensuite, la complémentarité des SGMS et de l'école est perçue par les participants comme un partage des responsabilités liées à la socialisation et au bien-être des enfants et où règne une primauté des enseignantes en ce qui concerne le développement de compétences méthodologiques et cognitives des enfants.

En somme, notre recherche a levé le voile sur des enjeux caractérisant le travail des éducatrices en garde scolaire. Tout d'abord, la logique de professionnalisation (formalisation des compétences, des objectifs, des savoir-faire issus de la formation) véhiculée par les instances gouvernementales, les associations et organisations professionnelles, les groupes syndicaux ainsi que les chercheurs est confrontée à plusieurs obstacles sur le terrain. Les éducatrices n'ont pas nécessairement les réflexes et les outils pour concevoir des activités abordant une variété de sphères du développement. Bien qu'une part d'entre elles, imprégnée d'un professionnalisme universitaire, s'appuie sur les théories du développement de l'enfant, une autre part, plus importante, suit davantage son instinct faute de formations approfondies.

Cette situation s'explique par le fait que le travail en garde scolaire demeure précaire et peu rémunéré, ce qui amène de nombreux employés non qualifiés à y travailler. L'évaluation des compétences des éducatrices est pratiquement absente. Un constat s'impose, la logique de professionnalisation rencontre des limites concrètes : la précarité d'emploi, l'horaire atypique, le salaire peu avantageux et le peu de reconnaissance.

8. Synthèse et discussion des résultats

Nous avons tenté lors des chapitres précédents de présenter les résultats les plus pertinents à l'égard de notre questionnement initial. Cependant, le caractère exploratoire de notre recherche génère des résultats disséminés dans plusieurs dimensions du travail des éducatrices en garde scolaire. En raison de cette dispersion, il peut sembler difficile d'en résumer la teneur. Pour palier à ce défi, nous proposerons dans un premier temps une synthèse de ces résultats afin de mettre en évidence le fruit de notre travail. Par la suite, nous discuterons de certains aspects de la recherche pouvant qui ont pu entraîner des biais ou imposer des limites.

8.1 La synthèse des résultats

Afin de présenter cette synthèse des résultats, nous nous basons sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), comme nous l'avons fait au deuxième chapitre afin de récapituler les connaissances acquises des recherches déjà réalisées dans le passé. De cette manière, nous mettons en évidence les nouvelles pistes de connaissances proposées grâce à notre recherche.

Considérons d'abord le macrosystème, les valeurs, les traditions et le contexte culturel dans lequel évoluent les SGMS. Au Québec, comme c'est le cas au Canada et aux États Unis, les parents confient leurs enfants à des organisations de garde diverses afin d'élever une famille tout en poursuivant leur travail. Nos recherches nous ont permis de constater que les éducatrices des SGMS sont conscientes de leur implication auprès de la famille et plus largement auprès de la société.

Nous l'avons abordé, les SGMS se révèlent être un milieu sexuellement typé, où les femmes y travaillent en forte majorité, puisque d'une certaine manière elles auraient suivi les enfants dans le parentage public. Quant à eux, en raison des préjugés à leur égard, les rares hommes travaillant dans les services de garde s'imposeraient certaines « barrières » envers les enfants en se contentant parfois d'un simple « high five » en guise d'affection.

D'autres part, les valeurs de démocratisation de l'éducation ont amené la grande majorité des enfants à fréquenter l'école. École inclusive, service de garde inclusif, les éducatrices affrontent les défis quotidiens liés à l'intégration des EHDAA, souvent dû au manque de formation spécialisée.

Les résultats de notre recherche montrent que le secteur des services de garde présente les caractéristiques du domaine du *care*. Les éducatrices rencontrées prônent le bien-être, le réconfort et accordent beaucoup d'importance aux relations humaines. La mission récréative découlerait du fait que les SGMS sont des organisations de type clients/services alors que les « parents-payeurs » peuvent formuler des exigences ou encore retirer leur enfant de ces services non-obligatoires.

Les éducatrices en garde scolaire revendiquent une meilleure considération pour leur implication dans l'éducation des enfants, principalement auprès des acteurs de l'école. Selon leurs propos, cette éducation se concrétiserait par une socialisation accrue, alors qu'elles éduquent les enfants qui fréquentent le service de garde à bien se comporter en société, à gérer leurs comportements et leurs sentiments. Cette socialisation réalisée par les éducatrices des SGMS découle de certaines responsabilités parentales désormais assumées par la garde scolaire.

Intéressons-nous maintenant à l'exosystème, c'est-à-dire les milieux sociaux, les structures découlant du macrosystème. Les services de garde scolaires sont régis par plusieurs organisations ayant des influences indirectes sur les enfants. D'abord les établissements scolaires, qui imposent leur rythme et leur forme en accueillant les services de garde à l'intérieur de leurs murs. Ces institutions influencent aussi les SGMS par leur proximité alors que les planifications exigées aux éducatrices doivent se baser sur les compétences disciplinaires et transversales prônées par l'école. De plus, nos recherches montrent que les éducatrices des SGMS se voient, timidement mais sûrement, impliquées dans certains mécanismes scolaires comme les plans d'interventions, le conseil d'établissement ou le projet éducatif. Selon les participants, cette ouverture dépendrait de la reconnaissance que les acteurs scolaires ont à l'égard de leur travail éducatif. La direction et la technicienne du service de

garde ont un rôle important de promotion du potentiel éducatif des services de garde en milieu scolaire.

Ensuite, la commission scolaire, administrant les ressources humaines et matérielles, a aussi une influence majeure sur le travail des éducatrices. Les ajustements quant aux locaux et au personnel qu'imposent les compressions gouvernementales ou les simples fluctuations de fréquentation amène une instabilité du personnel, ce qui fragilise les équipes de travail et réduit leur efficacité. Les groupes syndicaux, les universités et les collèges d'enseignement pour leur part, en fournissant la formation et la diplomation dans le domaine de la garde éducative, influencent grandement le travail des éducatrices alors qu'ils teintent le discours d'une partie des éducatrices d'une « culture professionnelle ».

Les éducatrices partagent le microsysteme de l'enfant avec la famille, l'école et la communauté, bien que cette dernière n'a pas été abordée par notre recherche. La situation des éducatrices comme représentantes des parents à l'intérieur de l'école implique des relations où ces travailleuses doivent se plier à la fois aux exigences de l'école et à celles des parents. Selon notre recherche, les attentes semblent cohérentes d'une part et d'autre. Autant les enseignants que les parents s'attendent à ce que les éducatrices fassent en sorte que les enfants jouent à l'extérieur, s'amuse et se détendent. Cependant, certaines exigences comme l'aide aux devoirs semble éludées par beaucoup d'éducatrices alors que celles-ci s'abstiennent d'aborder la sphère académique dont les enseignants ont la primauté.

Le mésosystème implique les relations entre les différents acteurs du microsysteme, dans le cas présent, entre le service de garde et l'école, entre l'école et la famille. Notre recherche a mis en évidence que la communication entre les éducatrices et les enseignantes concernait principalement les comportements et l'autonomie, aspects pour lesquels une collaboration est apparente, plus encore en ce qui concerne le travail auprès des enfants du préscolaire.

D'autre part, les rencontres fréquentes des éducatrices avec les parents sont généralement constructives, leurs discussions amélioreraient même parfois le comportement des enfants. Notre recherche a aussi montré que cette relation, qualifiée de familière, combinée au fait que les éducatrices auraient un statut davantage assimilable à celui de parent que d'enseignante,

ferait de ces éducatrices des agents de liaisons assurant « une continuité entre les milieux scolaire et familial ». Certaines éducatrices iraient même plus loin en intervenant directement auprès de parents qui négligeaient le bien-être ou la santé de leurs enfants.

8.2 Les limites et les biais de la recherche

Notre recherche peut comporter certains biais, dont ceux issus de l'échantillonnage volontaire. Les personnes qui se portent volontaires sont généralement intéressées par les effets attendus du projet de recherche ou du moins par la valorisation sociale (Van der Maren, 1996). Dans le cadre de notre recherche, les volontaires sont toutes des personnes qui apprécient leur travail, de manière assez convaincante pour vouloir en parler. Par conséquent, ils en tracent un portrait généralement positif. C'est en s'attardant à la dimension « politique » de leur discours que nous avons découvert les problèmes, les malaises, les insatisfactions, les ambitions ou les rêves.

Nous considérons que la proximité qu'a le chercheur de l'objet de recherche pourrait représenter un avantage. Selon Poupart (1997), la proximité acquise sur le terrain peut être considérée comme une condition favorisant la communication et la compréhension du groupe étudié. Dans notre cas, le fait que l'intervieweur soit aussi un enseignant peut l'aider à comprendre le contexte des SGMS et éviter de longues explications. Cependant, nous nous sommes questionnés concernant les biais pouvant découler de la trop grande proximité entre le milieu scolaire et l'intervieweur. Ce dernier connaissait déjà le milieu des services de garde. Il y avait travaillé étroitement en tant qu'animateur durant deux ans et en tant qu'enseignant de niveau primaire durant cinq ans. L'intervieweur, qui est le chercheur unique de ce projet, est fortement concerné par l'objet de recherche. Nous craignons que les préjugés, positifs ou négatifs, l'emportent sur les découvertes, c'est pourquoi une attention particulière fut portée durant l'analyse des données afin de se fier prioritairement aux propos des participants. C'est pour les mêmes raisons que des tierces personnes ont collaboré au contre-codage ainsi qu'à la révision de certaines analyses.

Notre processus de recherche questionne, enregistre et analyse les matériaux disponibles : les discours. Elle a généré des thèmes, des énoncés, des catégories qui constituent des « réponses

circonstanciées » (Paillé et Mucchielli, 2012). Le discours des participants est spontané et tributaire du contexte particulier dans lequel il se produit. Certains sujets se sont vus accorder une place importante par les participants lors des entretiens en raison du moment auquel les entretiens ont été réalisés. Par exemple, les quatre premiers entretiens ont été réalisés dans la semaine où la technicienne du service de garde annonçait la réorganisation des postes pour l'an prochain. Cette période est stressante pour certains qui en ont discuté amplement. L'annonce récente de coupes budgétaires a aussi influencé les propos de plusieurs participants. Ces situations épisodiques peuvent donc faire augmenter la fréquence de certains thèmes dans le discours des participants. L'impact de ces événements est bien réel; nous avons cependant pondéré son ampleur.

Notre approche de recherche présente des limites notables. La recherche conceptualise le travail tel qu'il est pensé, verbalisé et raconté par les participants. Elle s'intéresse aux discours, mais ne prétend pas faire une étude empirique in situ des activités des éducatrices. Elle s'inscrit dans un processus de compréhension du monde réel, tel que vécu par les acteurs du milieu. Nous nous retrouvons dans l'univers des perceptions et des représentations, bien qu'il ne soit pas certain que celles-ci correspondent à la réalité et encore moins qu'elles rendent compte de la situation dans sa totalité. Idéalement, une recherche comme la nôtre devrait être complétée et enrichie par des observations détaillant le travail quotidien des éducatrices.

9. Conclusion

L'objectif de cette recherche consistait à tracer le portrait du travail des éducatrices des SGMS. Les propos recueillis nous ont permis de décrire d'abord leur travail au quotidien, caractérisé par un *pattern* routinier, rythmé et inséré dans l'agenda scolaire. Nous avons aussi constaté que les éducatrices se concentrent sur le développement global des enfants et que leurs quelques initiatives académiques entreprises s'avèrent mises à distance par le personnel enseignant, qui souhaiterait ainsi conserver une mainmise sur l'instruction. D'autre part, l'implication des éducatrices des SGMS dans le parentage se concrétise par une approche souple, récréative, une relation amicale et maternelle qui leur confère une autorité différente de celle des autres acteurs scolaires. Toutefois, force est de constater que les conditions dans lesquelles les éducatrices réalisent leur travail rendent difficile la mise à jour du professionnalisme qui leur est prescrit. Les nombreuses compétences relevant de normes, de codes d'éthique et de programmes éducatifs s'avèrent difficilement applicables dans un milieu où bon nombre des éducatrices exercent ce métier à temps partiel ou même sans formation.

Notre recherche a considéré le discours des acteurs non seulement comme une source d'information quant à la situation actuelle des SGMS mais également comme l'accès à « une conscience professionnel ». À cet égard, la dimension « politique » du discours des participants suggère des pistes de solutions intéressantes. La généralisation de la formation continue, déjà présente dans le milieu, pourrait combler des carences dans ce secteur où certaines éducatrices se rabattent davantage sur leur instinct ou leur expérience, n'ayant aucune formation reliée à l'éducation. La formation continue permettrait aussi aux éducatrices de se reconnaître elles-mêmes comme des travailleuses « compétentes », basant leur pratique sur des théories de l'éducation et partageant par le fait même un langage commun avec les acteurs scolaires.

Du point de vue identitaire, l'appellation « service de garde », faisant davantage référence à la garde et à la surveillance des enfants, est pour plusieurs peu représentative de l'implication réelle des SGMS. La dénomination « service d'animation » est d'ailleurs employée dans un des milieux de travail visités. Il nous semble d'autant plus significatif que ce nom ait été

proposé par les parents, ceux-ci considérant que les services fournis débordent largement de la garde d'enfants (P01, 42-50). Dans le même ordre d'idée, l'ASGEMSQ (2015) considère que l'appellation « service de garde » ne rend plus justice au rôle actuel des SGMS et contribue même à entretenir des préjugés à leur égard. Elle propose que le terme « service éducatif parascolaire » conviendrait davantage à ce milieu et contribuerait à la reconnaissance de son apport éducatif. De plus, selon les participants, la relation étroite des éducatrices avec les enfants, combinée à leurs horaires « coupés », sont des aspects levant le voile sur un potentiel et une disponibilité à intervenir auprès des enfants. Cependant, au risque de nous répéter, ce potentiel se bute à une primauté des acteurs scolaires sur le personnel des services de garde.

Le SGMS apparaît comme un espace de conciliation et de tension entre les exigences reliées aux aspect techniques du métier (réchauffer les lunchs, rassembler les enfants, effectuer des déplacement, exécuter des tâches ménagères) et professionnels (planifier des activités variées abordant les différentes sphère du développement, animer des activités éducatives, observer et évaluer les enfants). Les éducatrices naviguent tant bien que mal à travers ces exigences parfois difficiles à combiner.

La recherche nous a permis de constater que fondamentalement, la professionnalisation du métier d'éducatrice se bute à une conception de la garde scolaire comme un emploi de *caring*, un travail à temps partiel, un travail de deuxième instance, parallèle à d'autres, voire même un travail dont les rôles et finalités sont moins importants selon la hiérarchisation des statuts au sein de l'organisation scolaire. Malgré cela, les éducatrices assument un rôle affirmé dans le parentage en prônant le bien-être et l'autonomie des enfants et en participant à la socialisation et l'amusement de ceux-ci.

Nos recherches ont aussi abordé des éléments qui nous semblent intéressants du point de vue organisationnel. Certains services de garde issus d'école privée adoptent une organisation se démarquant de la majorité des écoles publiques. Nous avons constaté que dans les deux écoles privées concernées par notre recherche, les responsabilités attribuées aux différents membres du personnel différaient parfois radicalement. Par exemple, une surveillante de dîner, qui à toute fin pratique assume le travail d'éducatrice, se voit confier un rôle d'enseignement de notions se rapportant à l'alimentation (P09, 352-350). Un autre exemple : les enseignants

d'une école privée spécialisée en langue qui assume la surveillance des dîner auprès des enfants (P07, 337-341). Ainsi donc, il serait intéressant d'approfondir nos recherches en étudiant ces situations divergentes et en les comparant au portrait que nous avons tracé des services de garde scolaires répondant à une certaine norme.

Enfin, nous aurions aimé approfondir notre recherche en s'attardant plus attentivement à la relation particulière qui existe entre les éducatrices et les enfants. Celle-ci semble se distinguer nettement de la relation d'un enfant avec une enseignante ou avec un parent. Des observations sur le terrain permettraient de comprendre cette relation que nous avons qualifiée d'amicale, de maternelle et caractérisée par une autorité particulière que nous gagnerons à décrire davantage. Il existe dans les SGMS une approche se distinguant de celle de l'école qui témoigne des nouvelles manières qu'ont mis en place les organisations éducatives afin de rejoindre la nouvelle génération. En ce sens, les SGMS sont des organisations relativement jeunes qui semblent ouvertes à la recherche, qui détiennent des pistes de solutions intéressantes concernant des questions d'appartenance des élèves à l'école, de socialisation ou d'apprentissage dans le jeu.

Références bibliographiques

- Alexander, N.P. (1986). School-age child care: Concerns and challenges. *Young Children*, 42(1), 3-10.
- Albrecht, K. M., Plantz, M. C. (1993). *Developmentally appropriate practice in school-age child programs*. Dubuque, IA : Kendall/Hunt Pub.
- Ambert, A.-M. (1994). An internal perspective on parenting : Social change and social constructs. *Journal of marriage and the family*, 56, 529-543.
- Archambault, D. (1997). *Les services de garde en milieu scolaire : enquête dans les commissions scolaires et dans les écoles primaires*. Québec, QC : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) (1987). *Situation des services de garde en milieu scolaire au Québec en 1986*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) (1989). *Mémoire sur l'énoncé de politique sur les services de garde à l'enfance*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) (2005). *Guide pour l'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire : un outil souple et pratique*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (ASGEMSQ) (2015). *Les services de garde en milieu scolaire : partenaires de la réussite éducative, à connaître et à reconnaître*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Aubry, F. (2001). *En marche vers la reconnaissance : histoire des services de garde en milieu scolaire au Québec*. Montréal, QC : CSN/Services aux collectivités de l'UQAM.

- Baillargeon, L. (1989). *Aperçu historique des services de garde en milieu scolaire au Québec*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Baillargeon, L. (1991). *Vivre en harmonie avec les 9-12 ans : conception d'un programme d'activités : guide et outils*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Baillargeon, L. (1994). *La qualité en 10 dimensions : critères favorisant la qualité de vie en service de garde en milieu scolaire*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Becker, H. S. (1970). *Le travail sociologique : méthode et substance*. Fribourg, suisse : Academic Press Fribourg.
- Berger, D., Héroux, L. et Shéridan, D. (2005). *L'éducation à l'enfance, une voie professionnelle à découvrir*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Bergman, A. B. et Greene, W. S. (1995). *The complete school-age child care resource kit : practical guideline, material, and activities for implementing a quality SACC program*. West Nyack, NY : Center for Applied Research in Education.
- Bergstrom, J. (1984). *School's out, now what ?* Berkeley, CA : Ten Speed.
- Betsalel-Presser, R., White, D. R., Baillargeon, M. et Jacobs, E.V. (1998). *Services de garde en milieu scolaire et maternelle : sélection, qualité et continuité*. Sainte-Foy, QC : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Binette, D. (1987). *Gestion financière d'un service de garde en milieu scolaire : pratiques courantes et notions de comptabilité*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Bisback, K. et Kopf-Johnson, L. (2009). *An introduction to school-age care in Canada*. Toronto, ON : Pearson Canada.
- Bornstein, M. H. (2001). *Parenting : Science and practice*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bumgarner, M. A. (2011). *Working with school-age children*. New Jersey, NJ : Pearson Education.

Cage, H. M. (2000). *An exploratory investigation of middle childhood friendships, quality of care and children's satisfaction with school-age care programs* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Concordia.

Chamkhi A. et Toutlemonde F. (2015). Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes-hommes. *Dares Analyses*, 82.

Charles, M. et Grusky, D. B. (2004). *Occupational ghettos : the worlwide segregation of women and men*. Stanford, CA : Standford University Press.

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2011). *Plan de classification des emplois de soutien*. Repéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/11_Plans_class/soutien/CPNCF_P_LAN_CLASS_SOUTIEN_avec_page_couverture_couleur_INTERNET.pdf

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et Fédération des employées et employés de services publics (FEESP) (2011). *Convention collective 2010-2015*. Repéré à <http://entrenosmains.org/project/convention-collective-2010-2015-feesp-csn-scolaire-francophone/>

Commission scolaire des Draveurs (2011). *Éducatrice ou éducateur en service de garde, classe principale*. Repéré à <https://www.csdraveurs.qc.ca/SiteWeb/Portail/Documents/Les%20services/Ress%20Hum/Offres%20emplois/soutien/S-2011-155-15%5b426109%5d.pdf>

Confédération des syndicats nationaux (CSN) (2010). *Des services de garde éducatif de qualité un droit pour chaque enfant*. Montréal, QC : CSN.

- Conseil de la famille et de l'enfance (2008). *La politique familiale au Québec : visée, portée, durée et rayonnement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme (2015). *Portrait statistique : égalité homme-femme*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) (2010). *Normes professionnelles des éducatrices et éducateurs à l'enfance*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) (2012). *Profil pour les services de garde scolaires*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance (CSRHSGE) (2013). *À peine dix ans d'écoulés : l'histoire du Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : Inscrire la qualité au cœur des priorités*. Québec, QC : CSÉ.
- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge.
- Coutu, S., Lavigneur, S., Dubeau, D. et Beaudoin, M.-E. (2005). La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche. *Éducation et francophonie*, 33(2), 85-111.
- Dandurand, R. B. (1994). Pour une définition sociologique de l'enfance contemporaine : une conception élargie du parentage. *Cahiers québécois de démographie*, 23(2), 341-357.
- Darveau, P. (1989). *Conditions favorables pour un service de garde en milieu scolaire de qualité*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Descarries, F. et Corbeil, C. (2002). *Espaces et temps de la maternité*. Montréal, QC : Remue-ménage.

- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris, France : Nathan.
- Doherty, G. (1991). *Quality matters in child care*. Huntsville, TX : Jesmond.
- Doherty, G., Lero, D., Goelman, H., LaGrange, A., et Tougas, J. (2000). *You bet I care! A canada-wide study on : wages, working conditions, and practices in child care centres*. Guelph, ON : Centre for families, work and well-being.
- Doherty, G. (2004). *Normes professionnelles applicables aux intervenantes œuvrant dans les milieux de garde d'enfants*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Dupray, A. et Moullet, S. (2015). Le salaire moindre des femmes : une question d'individu ou de profession ? *Travail et emploi*, 4(144), 81-107.
- Dykstra, S. A. (2001). *A wisdom on school-age care* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Oklahoma.
- Emploi et Développement social Canada (2012). *L'éducation et la garde des jeunes enfants au Canada*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Étienne, L. S., Deubelbeiss, C. L. et Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Québec, QC : Université Laval.
- Fashola, O. S. (2002). *Building effective afterschool programs*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Fight crime : Invest in kids (2007). *After-school programs prevent crime*. Oakland, CA : Author.
- Fink, D. B. (1986). *Latchkey children and school-age child care : a background breifing*. Wellesley, MA : Welesley College Center for Research on Women.

- Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (mai, 2009). Les services de garde en milieu scolaire (SGMS), de leur création en 1979 au comité ministériel de 2009. *Le cœur militant*, 4-7.
- Friendly, M., Beach, J. et Turiano, M. (2001). *Early Childhood Education and Care in Canada 2001*. Toronto, ON : University of Toronto/Childcare Resource and Research Unit.
- Germain, R. (1989). *Guide d'aménagement des services de garde en milieu scolaire : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC : Ministère de l'éducation.
- Halpern, R. (2003). *Making play work : the promise of after-school programs for low-income children*. New York, NY : Columbia University.
- Hawkins, M. (1987). *Programming for school-age child care : a children's literature based guide*. Littleton, NH : Libraries Unlimited.
- Harms, T., Vineberg-Jacobs, E., et Romano-White, D. (1996). *School-Age Care Environment Rating Scale*. New York, NY : Teachers College Press.
- Harms, T., Vineberg-Jacobs, E., et Romano-White, D. (1998). *Échelle d'évaluation. Environnement de garde scolaire* (traduit de M. Baillargeon, J. Veilleux et H. Larouche). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Jacobs, E., Mill, D. et Jennings, M. (2002). *Quality assurance and school age care. Final report for the national school-age care research project 1997-1999*. Montréal, QC : Université Concordia.
- Jensen, J. (1996). *Men as workers in childcare services : A discussion paper*. Londre, Angleterre : European Commission Network on Childcare.
- Labonté, J.-F. (2012). Les services de garde en milieu scolaire du Québec (SGMS), de leur création à aujourd'hui. *Le cœur militant*, 3-6.

- Lacroix, C. (2011). Le recours à la garde habituelle pour les ménages ayant des enfants âgés de 5 à 11 ans. *Données sociodémographiques en bref*, 16 (1), 12-15.
- Lacroix-Couture, F. (2015) Garderie scolaire : les frais doubleront lors des pédagogiques. *L'œil régional*, août. Repéré à <http://www.oeilregional.com/actualites/societe/2015/8/14/garderie-scolaire--les-frais-doubleront-lors-des-pedagogiques.html>
- Lalonde-Graton, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance : la petite histoire des services de garde au Québec*. Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Landis, J. R. et Koch G. G. (Mars, 1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lalonde-Graton, M. (2008). *Code d'éthique pour le personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Lefebvre, P. et Merrigan, P. (2005). *La politique des services de garde à 5 \$/jour et l'offre de travail des mères québécoises : résultats d'une expérience naturelle canadienne*. Montréal, QC : CIRANO.
- Lefebvre, P., Merrigan, P. et Roy-Desrosiers, F. (2011). *Québec's childcare universal low fees policy 10 years after : effects, costs and benefits*. Montréal, QC : CIRPÉE.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes : analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke, QC : CRP/Université de Sherbrooke.

- Lévesque, B. (2011). *L'institutionnalisation des services québécois de garde à la petite enfance à partir de l'économie sociale : un processus qui s'échelonne sur plusieurs décennies*. Montréal, QC : Cahiers du Centre de recherche sur les innovations sociales.
- Linteau, P.A., Durocher, R., Robert, J.C. et Ricard, F. (1986). *L'histoire du Québec contemporain, tome II. Le Québec depuis 1930*. Montréal, QC : Boréal.
- Mahon, R. (2001). *School-age children across canada : a patchwork of public policies*. Ottawa, ON : Renouf.
- Mahon, R (2002). Une histoire sans fin : l'implantation des services de garde pour enfants au Canada durant les années 1970. *Lien social et Politiques*, 47, 17-28.
- Mahoney, J. L., Heather, L. et Carryl, E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivation attributes for disadvantaged children. *Child Development*, 76(4), 811-825.
- Mertens, S. B. et Flower, N. (1995). *The effect of latchkey status on middle-grade students : new research findings*. Communication présentée à l'assemblée annuelle du National Middle School Association, Denver, CO.
- Michaud, C. (2004). *Les services de garde en milieu scolaire : document d'information*. Québec, QC : Direction de la formation générale des jeunes/Gouvernement du Québec.
- Michaud, C. (2005). *Guide d'élaboration du programme d'activités du service de garde en milieu scolaire : un outil souple et pratique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Traduit par M.H. Rispal). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Ministère de la famille (2015). *Statistiques officielles 2013-2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/ministere/ministere/statistiques-officielles/Pages/statistiques-officielles-2013-2014.aspx>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Règles budgétaires pour l'année scolaire 2014-2015*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur (MEES) (2016). *Indices de défavorisation*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Musson, S. (1995). *Adult learning in school-age care : child care worker as reflective practitioners* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Colombie-Britannique.
- Musson, S., Berger, D. et Martin, J. (1999). *Les services de garde en milieu scolaire* (traduit de l'anglais par Fiset, C.). Québec, QC : Les presses de l'Université Laval.
- National AfterSchool Association (2009). *Ethic code*. Mclean, VA : NAA.
- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 115-143.
- Neugebauer, R. (1994). Recruiting and retaining men in your center. *Child care information exchange*, mai-juin, 5-11.
- Noam, G.G., Biancarosa, B. et Dechausay, N. (2003). *Afterschool education, approaches to an emerging field*. Cambridge, MA : Harvard Education.
- Novarra, V. (1980). *Women's work, mens work*. Londre, Angleterre : Marion Boyars.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Renaut, A. (2003). *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Hachette Littérature.
- Rivet, E., Guy, B. et Joncas, M. (1997). *Les services de garde en milieu scolaire : Un défi éducatif*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Robinson, B.E. (1979). Men caring for the young : An androgynous perspective. *The Family Coordinator*, 28(4), 553-560.
- Robinson, B.E., Rowland, B.H. et Coleman, M. (1986). *Latchkey kids : unlocking doors for children and families*. Toronto, ON : Lexington Books.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (2016). Rôles et statuts. *Encyclopædia universalis*. Repéré à <http://www.universalis.fr/encyclopedie/roles-et-statuts-sociaux/>
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale, 3e éd.*. Montréal, QC : Hurtubise HMH.
- Roman, J. (1998). *National school-age care association standards for quality school-age care*. Boston, MA : National School-Age Care Association.
- Roy, C., Baillargeon, M. et Larouche, H. (1999). La qualité des services de garde en milieu scolaire : relation avec la formation et l'expérience du personnel. *The Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 207-221.

- Saint-Amour, N. (2010). *Vers une politique de conciliation travail-famille au Québec : des enjeux complexes et en évolution* (thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning at non-school : a review of study, and advocacy for education in non-formal setting*. Cambridge, MA : MIT.
- Statistique Canada (2011). *Enquête nationale auprès des ménages (ENM)*. Repéré à http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4214.shtml
- Statistique Canada (2015). *Les services de garde au Canada*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-652-x/89-652-x2014005-fra.htm>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*. Québec, QC : Les presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tarrant, S., Jones, A. et Berger, D. (1996). *Avant et après l'école. Mise sur pied et gestion d'un service de garde en milieu scolaire*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanier, S. (1991). *Aménagement et équipement du service de garde en milieu scolaire : incidences sur le développement de l'enfant*. Longueuil, QC : ASGEMSQ.
- Vandivere, S., Tout, K., Zaslow, M., Calkins, J. et Capizzano, J. (2003). *Unsupervised time : family and child factors associated with self-care*. Washington, DC : Urban Institute.
- Vendell, D. L., Reisner, E. R. et Pierce, K. M. (2007). *Outcomes linked to high-quality afterschool programs : longitudinal finding from the study of promising afterschool*

programs. Repéré à

<http://www.education.uci.edu/childcare/pdf/afterschool/PP%20Longitudinal%20Findings%20Final%20Report.pdf>

Vérificateur général du Québec (Le) (2001). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2000-2001, Tome II*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Vérificateur général du Québec (Le) (2008). *Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2007-2008, Tome III*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Welzer-Lang, D. (2004). *Les hommes aussi changent*. Paris : Payot.

Zelizer, V. (2008). L'Économie du care. *Revue Française de Socio-Économie*, 2(2), 13-25.

Zigler, E., Marsland, K. W. et Lord, H. (2009). *The tragedy of child care in america*. Ann Harbour, MI : Yale University.

Références juridiques

Loi sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance, L.R.Q., c. C-8.2. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-8.2>

Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, L.R.Q., S-4.1.1. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.1.1>

Loi sur l'instruction privée, L.R.Q., c. E-9.1. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/E-9.1>

Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., C.1-13.3. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Projet de loi 28 : Loi concernant principalement la mise en œuvre de certaines dispositions du discours sur le budget du 4 juin 2014 et visant le retour à l'équilibre budgétaire en 2015-2016. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-28-41-1.html>

Règlement sur les services de garde en milieu scolaire, L.R.Q., C.1-13.3, r.11. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/I-13.3,%20r.%2011>

Annexe

Lexique des codes reliés aux thèmes abordés par les participants

Rubrique	Thème	Énoncé	Code	Réurrence
Relation de l'éducatrice...		Le participant parle de relation de travail, sans préciser avec qui...	R	5
	Relation du service de garde avec l'école	Le participant décrit la relation (plutôt générale) du service de garde avec l'école.	R-SE	26
	Relation avec ses collègues éducateurs et la technicienne	Le participant décrit la relation avec les autres éducatrices/éducateurs ou avec la technicienne (responsable).	R-T	51
	Relation avec les professionnels	Le participant décrit la relation avec les psychologues, psychoéducateurs, orthophonistes, ergothérapeutes...	R-Pr	14
	Relation avec les parents	Le participant décrit la relation avec les parents.	R-Pa	141
	Relation avec les enseignants	Le participant décrit la relation avec les enseignants	R-Ens	104
	Relation avec la TES	Le participant décrit la relation avec la technicienne en éducation spécialisée (TES) de l'école.	R-TES	12
Professionnel	Relation avec la direction	Le participant décrit la relation avec la direction.	R-D	44
	Relation avec l'enfant	Le participant décrit la relation avec un enfant ou avec les enfants en général.	R-E	103
		Le participant parle d'un aspect professionnel de son travail (difficile à classer dans d'autres codes de cette catégorie).	P	14
	Statut	Le participant parle de la manière qu'est considéré son travail. Le participant peut parler aussi de la valorisation de son travail par les autres.	P-S	46
	Ressources matérielles, documentation	Le participant parle des ressources matérielles, de la documentation.	P-RMD	6
	Poste	Le participant parle de poste, du procédé administratif en rapport avec l'embauche, la mise à pied, les affectations...	P-P	45

	Passion, intérêt et compétences complémentaires	Le participant parle de passion, passe-temps ou compétences réinvesties dans son travail. Le participant peut parler de son goût pour l'éducation des enfants ou même de son intérêt de travailler avec les enfants.	P-ICC	50
	Formation	Le participant parle de formation la sienne ou celle nécessaire à l'emploi. Il la décrit ou la critique.	P-F	76
	Fonctionnement du SDG et de l'école	Le participant partage des informations sur le fonctionnement du service de garde ou plus largement de l'école.	P-Fse	58
	\ Surveillance de dîner	Le participant parle des « dineurs » ceux qui ne font que dîner à l'école. Donc pas nécessairement au SDG.	P-Fse-SD	4
	Expériences de travail et de vie	Le participant parle de ces autres expériences de travail reliées ou non à la garde des enfants. Il peut aussi parler d'expériences de vie. Le participant peut parler aussi de la durée d'expérience dans le métier.	P-Ex	109
	Condition de travail	Le participant parle de conditions de travail en service de garde, ratio, locaux. Elle peut aussi parler de climat de travail et de ce qui l'affecte.	P-C	42
Fonction	Appréciation de son travail	Le participant exprime son appréciation ou sa non appréciation face à son travail, son milieu de travail.	P-A	27
		Le participant décrit ces tâches, ces fonctions, ses responsabilités.	F	9
	Salaire	Le participant parle de son salaire.	F-S	15
	Rôle comparé	Le participant décrit son rôle en le comparant à celui d'autres agents scolaires.	F-RC	82
	Lieu	Le participant décrit les lieux de l'école.	F-L	13
	Horaire	Le participant donne des informations sur son horaire. Il peut aussi décrit son statut (temps partiel, temps plein, suppléance occasionnelle ou contrat de suppléance).	F-H	117
	Clientèle	Le participant donne des informations concernant la clientèle, les enfants dont il s'occupe, et qui fréquentent le SDG comme l'âge, le niveau de défavorisation, comment ils sont...	F-C	43
	Tâche	Le participant parle de ses tâches de façon générale.	F-T	17

	\ Surveiller, gestion de groupe	Le participant parle de sa tâche reliée à la surveillance durant les jeux libres ou les repas. Il peut décrire aussi la manière qu'il, ou que le service de garde, gère les groupes d'enfant.	F-T-S	52
	\ Superviser la collation	L'éducatrice parle d'être avec les enfants alors qu'ils prennent une collation.	F-T-Su	7
	\ Siéger sur un comité	Le participant parle de siéger à un comité comme le conseil d'établissement.	F-T-Si	5
	\ Prendre les présences	Le participant mentionne ou parle de sa tâche de prendre les présences.	F-T-PP	25
	\ Prendre des notes	Le participant parle de prendre des notes concernant les enfants.	F-T-PN	3
	\ Planifier et organiser	Le participant parle de planification des jours à venir, de s'organiser en équipe ou de faire des réunions avec le service de garde ou des membres de l'école pour se concerter.	F-T-PO	15
	\ Jouer dehors	Le participant parle de tâches entourant l'occupation « jouer dehors » avec les enfants.	F-T-JD	16
	\ Intervenir	Le participant parle des tâches d'intervention auprès d'un ou des enfants. Exemple : une mise au clair, proposer à l'enfant une feuille de route, expliquer...	F-T-I	30
	\ Gestion du SDG	Le participant parle des tâches de gestion du service de garde.	F-T-Ge	12
	\ Garder	Le participant parle de garder, dans le sens de surveiller, s'assurer de la sécurité.	F-T-Ga	7
	\ Formation (donner de la)	Le participant parle de sa tâche de donner de la formation.	F-T-Fo	6
	\ Éduquer	Le participant parle de son travail d'éducation. Au sens d'éducation à la citoyenneté, se comporter en société, socialiser convenablement.	F-T-Éd	25
	\ Écouter	Le participant fait référence à une tâche d'écoute de l'enfant.	F-T-Éc	12
	\ Enseigner	Le participant parle d'une facette de son travail s'apparentant à la transmission de connaissance.	F-T-En	12
	\ Dépistage	Le participant parle de son travail d'observation, de dépistage afin de référer.	F-T-D	3
	\ Caring	Le participant traite de tâches associées à son travail pouvant être qualifié de <i>caring</i> (rassurer, consoler, s'assurer du bien-être, etc.).	F-T-C	15

	\ Animer	Le participant parle des tâches associées à l'animation d'un groupe c'est-à-dire montrer un jeu, proposer un bricolage, chanter une chanson...	F-T-An	40
	\ Aide aux devoirs	Le participant parle de l'aide aux devoirs, qu'elle soit assumé par lui ou par d'autres.	F-T-Ai	6
	\ Accueil	Le participant parle de tâches d'accueil (d'enfants ou de parents).	F-T-Ac	17
	\ Activités offertes	Le participant parle des différentes activités offertes. Soit qu'il y a une énumération, soit qu'il explique les raisons ou contraintes qui expliquent le choix des activités.	F-T-AO	71
	\ Ménagère	Le participant parle de ses tâches ménagères (en général).	F-T-M	3
	\ \ Tenir les lieux propres	Le participant parle des tâches ménagères comme passer le balai, laver les tables...	F-T-M-T	17
	\ \ Servir les repas	Le participant parle des tâches reliées à manger. Il parle d'être avec l'enfant lors du repas. Il peut aussi parler de sa responsabilité quant à l'alimentation des enfants (quantité et qualité).	F-T-M-S	14
	\ \ Réchauffer les repas	Le participant parle de sa tâche consistant à réchauffer les repas des enfants au micro-onde.	F-T-M-R	11
	\ \ Préparer les collations	Le participant parle de sa tâche de préparer les collations pour son groupe ou pour l'ensemble de groupes.	F-T-M-PC	2
Enjeux		Le participant parle d'un enjeu ou met deux possibilités en perspective. Il peut prendre position ou non. Il peut souligner un problème, un enjeu, un questionnement, un changement, une inquiétude.	E	17
	Syndicat	Le participant parle de syndicat ou des enjeux qui entourent la syndicalisation.	E-S	6
	Récréatif ou éducatif	Le participant parle d'activités récréatives et l'éducatives dans son travail. Il les compare, les mets en perspective...	E-RE	17
	Programme	Le participant parle du programme (plateforme) du service de garde où il travaille. Il peut aussi parler du programme en général.	E-Pr	19
	Présence d'homme parmi le personnel	Le participant parle de la présence ou de l'absence d'hommes parmi le personnel du service de garde.	E-H	8

	Plan d'intervention	Le participant parle de plan d'intervention. Il peut évoquer le fait d'y être impliqué ou non.	E-PI	15
	Parascolaire	Le participant parle d'activités parascolaires.	E-Pa	7
	Mission	Le participant parle d'une ou des missions et des objectifs du service de garde.	E-M	45
	Financement des SGMS et coût de la garde	Le participant parle de subventions données au SGMS ou de budget. Il peut aussi parler de la manière dont sont gérés les fonds.	E-F	34
	Espace	Le participant parle de l'espace disponible pour s'occuper des enfants, les locaux.	E-E	29
	EHDAA	Le participant parle d'élèves HDAA.	E-H	14
	Dirigé ou libre	Le participant compare les activités libres à celle dirigées. Il peut aussi partager sa façon de faire devant la question d'être obligé ou non à faire une activité.	E-DL	41
	Complémentarité	Le participant parle de la complémentarité du service de garde avec l'école.	E-C	10

